



**EL SENTIDO QUE LE ATRIBUYEN LOS DOCENTES A LAS
HABILIDADES DE PENSAMIENTO EN EL AULA MULTIGRADO DEL CER EL
ANARÁ EN EL MUNICIPIO DE CÁCERES**

MARTHA TORRES VERGARA

MARINELLA MENDOZA RODRIGUEZ

Asesora

Mg. Patricia Parra Moncada

Grupo de Investigación: Estudios Educativos de Cognición, Infancia y Discurso

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LINEA COGNICIÓN Y CREATIVIDAD

SECCIONAL BAJO CAUCA

CAUCASIA

2014

DEDICATORIA

A nuestros hijos, Kevin, Brando y Yisenia, nuestros más grandes amores, la razón de nuestra inspiración.

AGRADECIMIENTOS

A Dios todopoderoso, queremos agradecer, por darnos la sabiduría, la inteligencia, el acierto, y dirección en esta tesis.

A nuestra familia, por su apoyo incondicional en los momentos difíciles, por cada palabra de aliento.

A Patricia Parra, nuestra asesora, agradecemos su confianza y aportes que ha hecho en esta investigación.

A todos los docentes del C.E.R El Anará, por su participación y colaboración incondicional.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	7
1. DISEÑO TEÓRICO.....	11
1.1. Planteamiento del problema.....	11
1.2. Investigaciones antecedentes	16
1.3. Justificación	28
1.4. Objetivos.....	30
1.4.1. Objetivo general.....	30
1.4.2. Objetivos Específicos.....	30
1.5. Marco Conceptual.....	31
1.5.1. Habilidades de pensamiento.....	31
1.5.2. Sentido.....	32
1.5.3. Escuela Nueva (EN)	33
1.5.4. Aula Multigrado:.....	34
1.5.5. La Práctica pedagógica	35
2. DISEÑO METODOLÓGICO.....	36
2.1. La técnica.....	36
2.2. Los instrumentos.....	37
2.3. Los participantes	37
2.4. Consideraciones éticas.....	38
3. ANÁLISIS.....	38
3.1. Pensamiento	41
3.1.1. Prioritarias.....	42
3.1.2. Conocimientos previos.....	44
3.2.1. Leer.....	45
3.2.2. Las estrategias	49
3.2.3. Rapidez sinónimo de pensamiento	53
3.2.4. La inteligencia.....	55
3.2.5. La experiencia	57

3.2.6. Formación Docente	60
3.2.6.1 Formación escuela Nueva	61
3.2.6.2 Formación para promover pensamiento	65
3.2.7. Actitud del docente.....	70
3.2.8. Los Diferentes grados y edades	72
3.2.8.1 El tiempo	76
3.2.8.2 La indisciplina	77
3.3. Aprendizaje	79
3.3.1. Ritmos de aprendizaje	80
3.3.2. Modelamiento metacognitivo.....	82
3.4. Cotidianidad.....	85
3.4.1. Las actividades de rutina.	87
3.5. Planeación de clases.....	94
3.5.1. Las actividades de inicio.....	95
3.5.1.1 La motivación.....	98
3.5.1.2 Actividades de revisión.....	98
3.5.2 El desarrollo de la clase	101
3.5.2.1 Presentación de la nueva información.....	102
3.5.2.2 Estrategias de enseñanza.....	110
3.5.2.3 Las actividades prácticas.....	113
3.6 Devolución del análisis a los participantes	117
4. CONCLUSIONES Y HALLAZGOS	122
5. REFERENCIAS	134
ANEXO: Consentimiento informado....	154

Tablas

Tabla 1 Resumen Nacional Pruebas Saber 5° por tipo de Institución y Zona Urbana y Rural año 2009.....	12
Tabla 2 Codificación abierta.....	41
Tabla 3 Título, año, universidad y modalidad de los docentes participantes en la investigación.....	65

INTRODUCCIÓN

La realidad del aula multigrado, no ha sido ajena a la necesidad de promover pensamiento, necesidad que se ha convertido en un desafío para el docente rural, porque el rendimiento académico de los estudiantes, no ha resultado del todo eficiente para que comprendan lo que aprenden, lo apliquen y articulen a nuevas y diferentes situaciones, y es a través del uso de habilidades de pensamiento que los estudiantes tienen oportunidad de realizar un trabajo más autónomo, activo y participativo, conforme a las estrategias y/o herramientas que brinda el programa ¹Escuela Nueva desde el componente curricular y de esta forma, sea participe en la construcción de su propio conocimiento.

Así mismo, en este marco del pensamiento, es imprescindible el docente como portador de conocimientos que provienen no solo de las diferentes disciplinas o áreas del saber, sino de su cultura de vida, de sus valores, sentimientos, pensamientos y creencias, porque ejerce influencia en el aprendizaje que impulsa, ya sea fortaleciéndolo o debilitándolo, y ante esta realidad del ²Centro Educativo Rural CER El Anará del municipio de Cáceres, que gira en torno de un aprendizaje rutinario y mecánico, que no logra cambiar ni estimula otras formas de pensar, es válido volver una mirada al interior del docente y comprender desde su acción el sentido que le atribuye a promover pensamiento.

Teniendo en cuenta lo anterior, el contenido de esta investigación se divide en cinco capítulos, que se detallan a continuación.

¹La palabra Escuela Nueva de ahora en adelante se escribirá EN

²La palabra Centro Educativo Rural de ahora en adelante se escribirá CER

El Capítulo 1 aborda el planteamiento del problema, donde se describe la situación evidenciada en EL CER el Anará, del municipio de Cáceres. En las investigaciones revisadas y bibliografía consultada, se confirma la importancia de promover habilidades de pensamiento, y se observa mediante esto, que se han generado programas para enseñar a pensar, porque, la generación de nueva información, avances tecnológicos y descubrimientos, avanzan a ritmos acelerados, exigiendo personas reflexivas, críticas, analíticas, creativas, autónomas, capaces de tomar decisiones acertadas en diferentes circunstancias de la vida; personas, que generen su propio bienestar y una sana convivencia, dentro de su entorno escolar, familiar y social a la resolución de conflictos y la participación democrática, sin importar el contexto. En los antecedentes consultados, es posible encontrar estudios, sobre el programa Escuela Nueva, referidos principalmente a la enseñanza rural, a las estrategias que comúnmente utiliza el docente rural en su práctica. Así mismo, existen otras investigaciones que analizan la eficacia y el impacto que este programa ha tenido tanto a nivel internacional como a nivel nacional. Sin embargo, la revisión de datos en cuanto al sentido, relacionado a las habilidades de pensamiento y Escuela Nueva no arrojó resultados satisfactorios, pero, cabe anotar que algunos estudios relacionados al sentido, brindaron un aporte significativo para esta investigación, al dar pistas que ayudan a entender la realidad particular de los seres humanos, en este caso el sentido que le atribuyen a las habilidades de pensamiento.

En esta investigación se resalta la necesidad de una educación justa y equitativa, que permita espacios de reflexión y análisis, que partan de la comprensión del sentido que el docente multigrado atribuye a las habilidades de pensamiento, que permita afrontar nuevos

retos y pueda dar solución a las diferentes problemáticas que se le presenten en el aula, no solo desde la experiencia y el conocimiento cotidiano, sino fundamentado en un conocimiento teórico, que además de mejorar su práctica se refleje en el aprendizaje de los estudiantes del C.E.R El Anará del municipio de Cáceres.

El marco de referencia, abarca algunos conceptos a priori, que nos sirvieron de base inicial tales como: habilidades de pensamiento, desde Lipman. Se construyó el concepto de sentido, basado en los aportes de Bourdieu, Giddens y Weber. Para explicar lo que es Escuela Nueva y Aula multigrado, se partió de las orientaciones dadas por el Ministerio de Educación Nacional. Para definir práctica pedagógica la perspectiva de Ferrer, nos sirvió como referencia. Cabe anotar que debido al enfoque que se asume en esta investigación, su fortaleza teórica se encuentra en el análisis de la información.

En el capítulo 2 se describe el diseño metodológico, enmarcado en el paradigma cualitativo, cuyo enfoque es la teoría fundada. Para el proceso de recolección de la información se tuvo en cuenta la técnica del dialogo, mediante la aplicación de una entrevista a profundidad a la unidad de trabajo constituida por siete docentes pertenecientes al C.E.R El Anará del municipio de Cáceres, además se contó con el previo consentimiento informado para la realización de este proyecto.

El capítulo 3 presenta el análisis de las cuatro categorías centrales, que emergieron de la lectura inicial de los datos. La primera categoría se denomina pensamiento, que se describe desde sus propiedades, prioritarias y conocimientos previos, y ocho subcategorías tales como: leer, estrategias, rapidez sinónimo de pensamiento, experiencia, formación

docente, actitud del docente, y por último la subcategoría diferentes grados y edades con dos características el tiempo y la indisciplina que permitió ser un punto inicial para comprender el sentido que le otorgan los docentes al pensamiento. Como segunda categoría emerge el aprendizaje que se concibe desde la relación que hacen los docentes en sus dos subcategorías Ritmos de aprendizaje: Lento- Rápido y modelamiento metacognitivo. La tercera categoría nombrada como cotidianidad expresa las situaciones que ocurren en la vida escolar, planteadas también desde las actividades de rutina presentes en el aula multigrado como subcategoría; por último la categoría planeación de clases que permitió analizar como el docente multigrado, planifica, decide y actúa para la realización de una clase.

El capítulo 4 son las conclusiones y hallazgos que emergieron del análisis de los datos, donde se evidencia el sentido que los docentes del C.E.R El Anará le atribuyen a las habilidades de pensamiento en el aula multigrado desde su práctica pedagógica, sentido que se explica desde la experiencia, las creencias y la vida cotidiana del docente multigrado y que se fundamenta como base de sus acciones.

1. DISEÑO TEÓRICO

1.1. Planteamiento del problema

En el transcurso de nuestra experiencia laboral como docentes rurales, hemos podido constatar la necesidad que tiene el estudiante multigrado, de desplegar una serie de habilidades que le permitan realizar las actividades propuestas como la comprensión lectora, análisis de información, resolución de problemas matemáticos entre otros, porque presentan dificultades para responder de manera acertada, así mismo porque el aprendizaje activo, participativo y cooperativo, propuesto como la dinámica que debe guiar el aula multigrado que le permita al estudiante aprender a aprender, no se hacen del todo evidentes.

Un claro ejemplo lo muestran los resultados obtenidos en las Pruebas Saber 2009 donde se hace visible la dificultad que presentan los estudiantes rurales en las áreas de lenguaje, matemática y ciencias en comparación con estudiantes del sector oficial y privado, teniendo en cuenta que estas pruebas no evalúan que tanto conocen sobre estas áreas, sino como aplican ese conocimiento en la vida real (Colombia Aprende), es decir que evalúan habilidades de pensamiento, por lo tanto, los alumnos multigrados, no se están formando para ser personas competentes, que solucionen problemas y movilicen el conocimiento a través de las mismas.

Tabla 1 Resumen Nacional Pruebas Saber 5° por tipo de Institución y Zona Urbana y Rural año 2009

EL DESEMPEÑO		INSUFICIENTE	SATISFACTORIO	AVANZADO
LENGUAJE	OFICIAL	65%	27%	7%
	PRIVADO	34%	34%	29%
	URBANO	56%	38%	13%
	RURAL	72%	22%	6%
MATEMATICA	OFICIAL	73%	15%	8%
	PRIVADO	42%	30%	28%
	URBANO	65%	22%	13%
	RURAL	76%	16%	8%
CIENCIAS	OFICIAL	75%	19%	6%
	PRIVADO	45%	32%	23%
	URBANO	68%	22%	10%
	RURAL	76%	17%	7%

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. ICFES.

Teniendo en cuenta, el informe presentado por el ICFES (2009) se confirman las dificultades existentes en cuanto a las habilidades que los estudiantes deben utilizar para aplicar el conocimiento.

Los resultados nacionales muestran grandes disparidades en los desempeños de los estudiantes, esto confirma la existencia de una problemática estructural del sistema educativo nacional e implica importantes retos para los próximos años para avanzar hacia el mejoramiento de la calidad en un contexto de mayor equidad. Los

promedios de quienes asisten a planteles oficiales rurales son significativamente más bajos que los de aquellos que están matriculados en colegios públicos urbanos. Además, es en los primeros donde la gran mayoría de estudiantes presenta las peores condiciones socioeconómicas. (p. 29)

Otro argumento de esta situación es el docente que ha limitado el aprendizaje del estudiante al uso de la guía, y a realizar un trabajo desde lo que él piensa y cree que se debe hacer desde el programa EN, porque los docentes del C.E.R El Anará, no han tenido la capacitación adecuada para laborar con el programa, a pesar de que EN “enfatisa en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el aula, utilizando talleres de capacitación los mismos procesos metodológicos que luego van a proponer con sus alumnos” (Fundación Escuela Nueva, s/f) estos docentes desconocen los talleres, lo cual no les permite la organización del ambiente y el manejo pertinente del programa para su aplicación en el aula.

Por lo tanto, promover habilidades de pensamiento, se convierte en una necesidad en este contexto para que los estudiantes “aprendan a ser activos, creativos, participativos y responsables. Desarrollen su capacidad para comunicarse, para pensar, crear, analizar, y especialmente, para aplicar en sus comunidades y familias lo que aprenden en la escuela” (Colbert 2000, p.21).

Promover pensamiento, se concibe como una de las respuestas a las necesidades de la Escuela Nueva, así mismo direcciona su mirada, a otro aspecto fundamental, como lo es

el rol del docente, quien guía y orienta la ejecución del programa, pues de acuerdo Escuela Nueva, EN se apoya para capacitar al docente en

Los microcentros, que permiten la reflexión y actualización continua de los docentes, donde se intercambien saberes, y experiencias. En esta misma línea, la visita a escuelas demostrativas se incluye como referente para el docente que inicia en el programa. Así mismo el seguimiento y la asesoría, como acompañamiento que permite identificar logros y dificultades en la implementación del programa para mejorar la práctica pedagógica del docente multigrado. (Fundación Escuela Nueva, s/f).

Sin embargo, en la actualidad, los talleres, microcentros, visita a escuelas demostrativas y asesorías han perdido vigencia, para los docentes del C.E.R El Anará, que los conduce a una labor incipiente y superficial, al desconocer la pertinencia de las estrategias que hacen parte del componente curricular, conformado por los siguientes aspectos

Las guías de aprendizaje, centrales en el Modelo Escuela Nueva. Promueven la construcción colectiva de conocimientos y facilitan el trabajo individual, en parejas o en equipos con estrategias de ayuda niño a niño. Facilitan la aplicación de conocimiento con la familia y la comunidad y estimulan el desarrollo de habilidades de pensamiento superior y mecanismos de promoción flexible. También son una herramienta de planeación y adaptación curricular para el profesor. Las bibliotecas de aula y los rincones o centros de aprendizaje promueven la articulación de las

guías de aprendizaje, la escuela, la cultura local y la comunidad para complementar y apoyar las actividades escolares. El gobierno estudiantil y sus comités permiten iniciar al estudiante en actitudes y comportamientos democráticos y de convivencia pacífica, mediante herramientas y procesos de participación y de desarrollo socio-afectivo que se articulan en la formación de valores. (Fundación Escuela Nueva. s/f)

No existe una coherencia entre lo que orienta el programa y lo que el docente hace en su práctica cotidiana, porque el Programa plantea que se debe orientar a los estudiantes sobre el trabajo en la guía, contextualizar y adaptar los temas si es necesario, y llevar a cabo el gobierno estudiantil, lo que ocasiona resistencia en algunos maestros y obvian la metodología que promueve el programa EN y terminan por “dictar” sus clases de manera tradicional de ahí que no se le permita a los alumnos

Aplicar conocimientos a nuevas situaciones, el aprender a pensar- habilidades de pensamiento, mejor autoestima, un conjunto de actitudes democráticas, de cooperación y solidaridad, destrezas básicas en lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales (Fundación Escuela Nueva, s/f)

Se convierte en una realidad distanciada de los estudiantes del C.E.R El Anará, porque su nivel académico es bajo, revelado por las dificultades que tienen para argumentar y comprender textos, poco dominio de habilidades comunicativas como la lectura y la escritura; dificultad para resolver problemas matemáticos en distintas situaciones y contextos, problemas para hacer análisis, inferencia y transferencia de la información, elaboración de conclusiones y proposición de nuevas ideas.

Por lo tanto, el desconocer el sentido que los docentes del C.E.R El Anará le atribuyen a las habilidades de pensamiento, no favorece la transformación de su práctica de manera razonada y pertinente, que les permita adecuar, cada actividad en el aula, de manera que sus estudiantes hagan uso de las habilidades de pensamiento, requeridas en diferentes situaciones.

De esta manera, se considera el siguiente interrogante: ¿Cuál es el sentido que le otorgan los docentes del aula multigrado a las habilidades de pensamiento desde su práctica pedagógica en El C.E.R El Anará del municipio de Cáceres?

1.2. Investigaciones antecedentes

A pesar de que esta investigación está centrada en comprender el sentido que los docentes le otorgan a las habilidades de pensamiento, se inicia con las investigaciones relacionadas al pensamiento, dada su importancia en cualquier ámbito y especialmente en el escolar, además porque se confirma en la literatura existente un sin número de estudios que apuntan hacia su enseñanza, tratando de implementar estrategias que ayuden al desarrollo de habilidades de pensamiento, y que le proporcionen al docente un apoyo que sirva para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, fortaleciendo así sus procesos de pensamiento y puedan encontrar respuestas al cambio que demanda la sociedad.

Filosofía para niños realizada por Lipman (2003) quien expresa que “la filosofía, contiene un núcleo de conceptos. Estos conceptos están incorporados o ilustrados en toda la

humanidad, pero en la filosofía son analizados, discutidos, interpretados y aclarados” (p. 277). Su programa tiene un objetivo principal es que a través de la enseñanza de valores, el alumno se prepara para la vida, por lo tanto,

Promover el sentido de comunidad como preparación para una sociedad democrática, cultivar las habilidades de diálogo, cuestionamiento, investigación reflexiva y del buen juicio, promover el pensamiento crítico, creativo (propio de la creación artística) y el pensar cuidante (ligado a las emociones, pensamiento afectivo) (Lipman, 1998, p. 196)

Nickerson, Perkins & Smith (1987), citados por Serrano, M. y Tormo, R. (2000) presentan programas sobre operaciones cognitivas. Se centran en la enseñanza de determinados procesos o habilidades cognitivas básicas que se suponen esenciales para la competencia intelectual o que se creen componentes de ésta. Se considera que esos procesos constituyen operaciones primitivas, que intervienen en la formación de las actividades cognitivas más complejas, dentro de los trabajos investigativos se encuentran "Errores y Parcialidad del Racionamiento" (1987) "La Solución de Problemas, la Creatividad y la Meta cognición" (1998) y "Perspectivas para Enseñar a Pensar" (1985), en: Enseñar a Pensar. Aspectos de la Aptitud Intelectual.

Por su parte Amestoy (2002) en su trabajo sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento

Propone y justifica un modelo integrado de investigación y desarrollo aplicable a la construcción, implantación y evaluación de proyectos para la enseñanza y transferencia de habilidades de pensamiento. La aplicación de este modelo introdujo cambios en la enseñanza, de la memorización al procesamiento de la información; propició la aplicación del concepto de modificabilidad cognoscitiva y estimuló el desarrollo de las habilidades de pensamiento lógico-crítico y creativo, del razonamiento y de la transferencia de estas habilidades al aprendizaje y a la vida. (p. 4).

Este programa aprender a aprender de Amestoy (2002) fue diseñado a partir del programa CoRT de Edward de Bono. Consiste en 20 estrategias para el desarrollo de habilidades intelectuales. El programa fue utilizado a nivel nacional en Venezuela con los últimos grados de educación primaria con excelentes resultados, su meta es enseñar habilidades de pensamiento útiles en la escuela o fuera de ellas.

El desarrollo de los jóvenes pensadores: una intervención dirigida a mejorar el desarrollo de la comprensión de los niños y habilidades de pensamiento, de Burke y Williams (2008). Es cada vez más popular enseñar a desarrollar las habilidades de pensamiento en las escuelas. Este estudio tuvo como objetivo investigar la efectividad de la enseñanza de habilidades de pensamiento de forma explícita a los niños de 11/12- años mediante la adaptación de las habilidades de pensamiento en el currículo (es decir, la enseñanza de habilidades de pensamiento de forma simultánea con contenidos de las asignaturas). Había tres condiciones de intervención: la colaboración, individual y control. La efectividad de la intervención se evaluó con una combinación de estudios estandarizados

y específicos de pre-y post-test. Los resultados mostraron mejorías estadísticamente significativas tanto para el individuo y las condiciones de aprendizaje en colaboración en una amplia gama de habilidades de pensamiento. El mayor incremento en el rendimiento se ha visto en la situación de aprendizaje colaborativo. Implicaciones educativas de la política y la práctica.

Las investigaciones antes mencionadas, permiten reafirmar la importancia que tiene promover pensamiento, diferentes programas han sido elaborados para enseñar a pensar que pueden ser abordados desde la escuela, desde la enseñanza de valores que además de promover pensamiento, preparan para la vida, así mismo, estos datos expresan que a través de la enseñanza de habilidades básicas el aprendiz después será capaz de realizar actividades cognitivas más complejas. Se evidencia que la enseñanza y transferencia de habilidades de pensamiento, permiten que la información sea procesada de diferente forma y no desde la memorización; estas investigaciones demuestran también que la efectividad de la enseñanza de habilidades incrementa el rendimiento académico de los estudiantes, pero no destacan la necesidad de investigar sobre el sentido que le atribuyen los docentes a las habilidades de pensamiento porque para lograr promoverlas, también convergen aspectos en los que se ubican las creencias y significados de los docentes donde se valoran el sentido que le atribuyen a las mismas, lo que representa una base para orientar sus prácticas y han sido poco investigados, lo que ha obstaculizado acciones que tiendan a ayudar a los estudiantes en sus debilidades y fortalecer su aprendizaje.

Al revisar la literatura sobre Escuela Nueva /aula multigrado se puede observar que en el ámbito internacional las investigaciones son referidas específicamente a la educación

rural, sobre las estrategias de enseñanza en escuelas rurales, programación del trabajo escolar, y el alumnado, rendimiento académico, efectividad e impacto del programa Escuela Nueva, entre las más relevantes para esta investigación encontramos:

Efectos de los logros de las escuelas primarias multigrado y mono grado de Berry (2001) este estudio compara el progreso de la lectura de los estudiantes en las escuelas multigrado con el progreso de la lectura de los estudiantes en las escuelas mono grado. La investigación se llevó a cabo en un pequeño estado insular en el Caribe. Los resultados del estudio indican que las escuelas multigrados son particularmente efectivas para promover el progreso de la lectura de los estudiantes de bajo rendimiento. Es la hipótesis es que esto es debido a las diferencias en el enfoque para la enseñanza en las aulas multigrado y mono grado. Mientras que las aulas mono grado tienden a caracterizarse por no diferenciar toda la clase, en aulas multigrado los alumnos tienen más oportunidad de participar en trabajo con grupos pequeños.

Enseñanza: hacia una investigación internacional y la política de la agenda de investigación, de Little (2001) esta investigación comprende las revisiones de la enseñanza multigrado en tres países: Perú, Sri Lanka y Vietnam. Para cada país, se describe el contexto de la enseñanza multigrado, el sistema educativo, el lugar de la enseñanza multigrado en el sistema educativo de cada país, los problemas relacionados con la enseñanza multigrado y las estrategias actuales para la enseñanza multigrado. Se concluye señalando que algunas de las experiencias comunes para la escuela multigrado en esos países son el aislamiento y la dispersión, la falta de instalaciones físicas, las familias

pobres, los profesores y las condiciones de la enseñanza en clase es limitada y las estrategias de aprendizaje y antecedentes de los alumnos desfavorecidos.

La preparación del maestro de la escuela rural multigrado: una necesidad social (Téllez & Otros, 2010). Esta investigación pretendió demostrar que los docentes del aula multigrado deben tener una preparación especializada, ya que las universidades deben brindar las condiciones para que los docentes desde su pregrado o formación inicial adquieran los suficientes elementos teóricos sobre el trabajo en aula multigrado, para poder desempeñarse muy bien en la práctica. Este estudio se realizó bajo métodos de nivel teórico histórico lógico, histórico-lógico y la modelación y los procedimientos: análisis-síntesis e inducción deducción y del nivel empírico: la encuesta y la observación. Las conclusiones de la investigación fueron:

La formación inicial de los docentes de educación primaria debe incluir la preparación multigrado como eje transversal, para poder cumplir con las exigencias de la escuela primaria, la auto preparación del maestro multigrado debe ser especializada. (Téllez & Otros, 2010)

Modelo y práctica pedagógica en la escuela rural unidocente multigrado Centroamericana: condiciones, limitaciones y potencialidades, de Hernández, Herrera, y Torres (2010). Esta investigación trata sobre los antecedentes, condiciones actuales, y potencialidades del proceso pedagógico en la escuela unidocente y multigrado en la región centroamericana. Concluyen que no existen planes de formación dirigidos específicamente a la educación rural. Además, es imprescindible actualizar y potenciar los recursos

pedagógicos y de apoyo existentes para las escuelas unidocente y multigrado, incluyendo las opiniones, inquietudes y la experiencia de las y los docentes que trabajan en el campo, así como de las y los estudiantes, padres y madres.

El conocimiento didáctico de un docente del modelo Escuela Nueva de Barbosa, Pedraza y Quijano. (2010) El trabajo de investigación que se presenta tiene como finalidad analizar e interpretar el conocimiento didáctico del contenido de un docente del modelo Escuela Nueva. Las preguntas que orientan el proceso de investigación permiten determinar ¿Qué conoce el docente de las materias que enseña?, ¿Cómo integra estos conocimientos para ser enseñados?, ¿Cómo los organiza y cómo los transfiere para ser enseñados? ¿Cuáles son las bases conceptuales que sustentan dicho contenido? La problematización está directamente relacionada con el programa de investigación de Shulman el Conocimiento Didáctico del Contenido (PCK), definido como los modos de representar y plantear el contenido para ser enseñado y hacerlo comprensible a otros. Esta investigación logra concluir, que los conocimientos del docente le permiten generar estrategias, pero predomina el modelo de enseñanza tradicional, que reduce la enseñanza a la transmisión de conceptos, a través de la utilización del libro guía, limitando el desarrollo coherente del programa EN. El conocimiento de la docente es producto del empirismo, alejado de las necesidades del contexto donde se gestan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La realidad descrita aquí reafirma el problema que se ha visibilizado no solo en esta investigación, sino en otros contextos, que dejan ver la necesidad de investigar acerca del sentido para poder comprender y solucionar dificultades de estas Escuelas Nuevas y darles

solución, por lo tanto, este estudio toma fortaleza como una manera de encontrar otra respuesta a esta problemática que ha sido generalizada e invisibilizada.

Desarrollo de habilidades comunicativas en la Escuela Nueva, Monsalve y otros (2009): esta investigación se realizó con el fin de validar el impacto de una estrategia didáctica de carácter socio-constructivista, apoyada en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS) y algunos recursos impresos, para promover el desarrollo de habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar) en estudiantes de educación básica en la modalidad Escuela Nueva; esta investigación se desarrolló bajo un diseño cuasi experimental, con seis grupos experimentales y mediaciones pre-test y post-test. La muestra se seleccionó mediante un rastreo de instituciones rurales, adscritas al programa “Computadores para educar” que hubiese participado en la fase de formación técnica. La muestra constituida por un grupo de 119 estudiantes. Con esta investigación se concluyó que las Tics como herramientas pedagógicas contribuyen a mejorar la enseñanza en las instituciones educativas rurales.

En las investigaciones sobre EN, ha sido posible encontrar que en los últimos años ha crecido un interés por el contexto rural y la forma de enseñanza implementada en este medio. El interés fundamental que muestran los datos, se basa en señalar las deficiencias y limitaciones tanto físicas como propias del contexto de la escuela rural, la efectividad del programa. Así mismo señalan la importancia y la necesidad de que el docente rural esté capacitado para desempeñarse en el aula multigrado, se menciona también que falta actualizar y potenciar los recursos pedagógicos, puesto que el texto guía se ha convertido en mediador para la transmisión de conocimiento. Estos aportes son significativos, porque

guardan relación con la problemática que se menciona en el planteamiento de este trabajo, sin embargo, siguiendo a Howley, Theobald, P., & Howley, A. (2005) se observa

cómo gran parte de los investigadores han invertido su energía cómo gran parte de los investigadores han invertido su energía y su tiempo en conocer las diferencias entre alumnado rural y no rural, en la comprensión de los rendimientos escolares desde la postura de que existen elementos diferenciadores en el contexto rural, o en encontrar fórmulas para atender escolarmente a un 25 alumnado que se considera diferente por el hecho de ser rural, sin embargo, lo que realmente echan en falta es lo que ellos denominan, apoyándose en el filósofo Alfred Schütz, el «mundo de la vida». Se refieren a la vida rural y al modo de concederle sentido desde la visión educativa y científica (p. 4)

Por lo tanto, desde esta perspectiva, logra ser relevante investigar en torno al sentido en la Escuela Nueva, porque el interés ha sido centrado hacía otros temas ya mencionados, dejando de lado lo que piensa, cree, y siente el docente multigrado, lo que resulta importante, porque permite conocer la escuela desde su interior, conocer sus necesidades reales desde la práctica cotidiana, como opción de tornar estas hacia la reflexión, de esta forma antecedentes referidos al sentido y relevantes para este trabajo encontramos los siguientes:

Representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía, de Bobadilla G, y otros (2006-2007) esta investigación da a conocer lo que piensan los estudiantes de una universidad acerca de sus profesores, sobre lo que saben y como

construyen ese saber. Se trabajó, en grupos focales y entrevistas, con estudiantes de cuarto y quinto año de distintas especialidades. Todos con experiencia práctica en escuelas. El análisis categorial de los discursos se realizó identificando y segmentando unidades simples de significado para cada uno de los ejes temáticos: representaciones del saber docente y otros constituyentes del imaginario asociado a la profesión. Luego, en un segundo nivel de análisis, al interior de cada eje temático, se articularon las unidades simples, reconstruyendo su sentido con apoyo de marcos de referencia. Dentro esta investigación se concluyó lo siguiente:

Desde el análisis del discurso de estudiantes de Pedagogía, se evidencia la tendencia a concebir el saber docente como un saber que se construye en el contexto escolar, en la práctica de la enseñanza en el aula; un saber complejo que se manifiesta como saber qué hacer en una sala de clase. Es importante considerar en este saber, las condiciones materiales de la situación escolar que influyen en el desarrollo de una clase, tales como luz de la sala, aseo de la sala, alimentación de los estudiantes, horario de clases, entre otras. (Bobadilla G, y otros 2006-2007, p. 250)

Sentido de la escuela para niños y niñas Mapuche en una zona rural, de Peña y Otros (2013) esta investigación fue de tipo cualitativo, buscando la comprensión de los fenómenos, se trabajó en dos grupos focales en cada curso multigrado, de cuarto a sexto año, con niños correspondientes a un nivel socioeconómico bajo, con alto nivel de vulnerabilidad, por la violencia que se vive en esta comunidad. Se realizaron entrevistas semiestructuradas, bajo un guion focal, en torno a diez preguntas enfocadas a comprender las motivaciones para asistir a la escuela a partir de tres dimensiones, motivaciones de los

estudiantes, motivaciones percibidas de sus familias y de sus docentes. Se concluyó en este estudio lo siguiente:

Emerge un sentido de la escuela ligado a las consecuencias de abandonar el trayecto diseñado, quedarse en el campo estaría ligado al fracaso escolar. El sentido de la escuela está dado por la construcción de una necesidad de ser algo más, esto se logra a través de la salida del campo, abandonando la identidad rural e indígena. La escuela estaría apoyando de este modo un proceso de migración concentrando en la ciudad el desarrollo personal y la construcción de identidad. (Peña y Otros 2013)

Sentidos que subyacen a las prácticas pedagógicas de maestros de la Escuela Normal de Santamaría y otros (2009), la investigación se desarrolló en torno a la pregunta ¿cuáles son los sentidos que subyacen a las prácticas pedagógicas de aula de los maestros de escuela normal? La teoría fundamentada fue el enfoque epistemológico y metodológico, pues el interés era construir conocimiento sobre los sentidos, sustentado en los datos. Los datos fueron recolectados a través de autobiografías y entrevistas semiestructuradas realizadas a cinco maestros, la recolección y análisis de los datos se realizó simultáneamente siendo analizadas, usando los procedimientos de dicha teoría (codificación abierta, axial, y selectiva). De los datos emergieron dos categorías, la primera corresponde a la preocupación del maestro por la formación y el aprendizaje; con una subcategoría el qué formar, el cómo formar y el cómo aprender, y la segunda categoría: Intencionalidad de dar respuesta a los mecanismos de poder-control y la subcategoría discurso pedagógico condicionado por las demandas externas.

Los resultados explican que el sentido de los docentes tiene su inicio en la formación, experiencias personales, profesionales en relación con el contexto y la demanda pedagógica que parece ser que a nivel institucional, mediante esta tensión, se va configurando el sentido. (Santa María y otros, 2009)

Las investigaciones referenciadas sobre sentido, demuestran que su configuración se da a partir del análisis del discurso de los participantes, y para lograr captarlo es necesario conocer las creencias, sentimientos, valores, pensamientos de las personas, lo que permite interpretar esa realidad y comprender porque las personas tienen ciertas conductas o realizan ciertas acciones. Los tres antecedentes mencionados son de corte cualitativo, la recogida de la información se da a través de entrevistas semiestructuradas, dos de ellos en grupos focales, uno de ellos se sustentó a partir de la teoría fundada, ya que su intención fue construir teoría sustantiva en torno a los sentidos, lo que significa un aporte importante porque da pistas sobre cómo dar respuesta a la pregunta de esta investigación, a la codificación y categorización de los datos que a través de la narración, se relacionaron con el sentido de los docentes, sin ser forzados por marcos conceptuales.

Como se puede observar, en los antecedentes mencionados, se nota el vacío que existe pues son pocas las investigaciones relacionadas con EN y habilidades de pensamiento, y el sentido que el docente le da a las mismas; estas pretenden evaluar su eficacia como innovación educativa, y las necesidades de hacer reformas y adaptaciones curriculares, por lo tanto, conocer el sentido es comprender el significado de las acciones de los docentes, es entender que ocurre en la vida de la escuela, cómo se fundamenta cada proceso que se gesta allí; conocer los sentidos es suministrar un referente sobre cómo

mejorar la práctica y el diseño de estrategias que posibiliten promover habilidades de pensamiento en el aula.

1.3. Justificación

Esta investigación, se justifica porque comprender el sentido que le otorgan los docentes a las habilidades de pensamiento en el contexto rural, posibilita garantizar una educación de calidad, porque el sentido opera como referente implícito que definen patrones culturales relativos al quehacer -en este caso- de los docente que sin lugar a dudas, intervienen en su práctica pedagógica para obstaculizar o facilitar promover pensamiento (Corrales, 1996 citado en Narvárez 2007) menciona que

... Los sentidos y significados son los que tienen que ver con la forma de racionalidad e interpretación que hacemos de nuestra realidad, y que a menudo utilizamos para guiar nuestro comportamiento, formas de actuar, de hacer, surgen en el contexto donde tienen lugar nuestras acciones sociales (p. 10).

Por lo tanto, al evidenciar si el sentido que le atribuye el docente es pertinente o no para promover pensamiento en el aula multigrado, se pueden generar estrategias que permitan desde este contexto enseñar a pensar no solo desde el conocimiento cotidiano, sino desde el conocimiento científico, la toma consciente de decisiones, que tenga en cuenta las necesidades de los estudiantes, el medio y los recursos disponibles.

El rol del docente juega un papel fundamental al constituirse eje mediador entre los procesos de aprendizaje que se gestan en el aula y ante la perspectiva del pensamiento es una razón más que justifica esta investigación, porque permite reconocer la formación como parte fundamental en la construcción de sentido que el docente hace de la realidad en la cual está inmerso, y al ser consciente de ello, no solo mejora su práctica, sino reflexionar ante la búsqueda de otras formas de afrontar nuevas y complejas situaciones, que tiene y pueden ser replicables en el aula multigrado, y se reflejen en el aprendizaje de los alumnos y así mismo promover habilidades de pensamiento.

Comprender el sentido de los docentes, permitirá que se reflexione acerca de este y que los docentes reconozcan, que la planeación escolar, los contenidos, las actividades, y todo aquello que interviene en el aprendizaje desde su práctica y especialmente para promover pensamiento, no parten exclusivamente del carácter subjetivo que él mismo les imprima, sino que es necesario enmarcarse en un sustento teórico y objetivo.

Así mismo, se facilitaría transformar la práctica docente y posicionar las habilidades de pensamiento facilitando su adquisición al mayor nivel posible, y lograr que los estudiantes articulen con mejor eficacia sus conocimientos previos, con aquello que debe aprender desde el trabajo que hace en la guía y los elementos que constituyen el componente curricular del programa EN, y sean capaces de realizar actividades que requieran de procesos cognitivos más complejos mediante su propia autonomía, avanzando así sin mayores obstáculos en su aprendizaje.

De esta forma, estos resultados permitirán construir conocimiento, tomar decisiones que reorienten la práctica docente de manera pertinente hacia la necesidad de promover habilidades de pensamiento en el aula, como una actitud vital para la vida del docente y el estudiante, que genere interés hacia la búsqueda de nuevas formas de capacitación docente y no se conciba este programa Escuela Nueva como una innovación incipiente en la práctica, sino que conduzca a dar sentido al cómo se enseña, que redunde en formar alumnos competentes para la vida.

1.4 Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Comprender el sentido que le otorgan los docentes del aula multigrado a las habilidades de pensamiento desde su práctica pedagógica en el C.E.R El Anará del municipio de Cáceres.

1.4.2. Objetivos Específicos

Reconocer el sentido que le otorgan los docentes del aula multigrado a las habilidades de pensamiento de los estudiantes del C.E.R El Anará desde sus prácticas pedagógicas.

Determinar la relación que existe entre la formación académica de los docentes del aula multigrado del C.E.R El Anará y el sentido que le otorgan a las habilidades de pensamiento.

1.5. Marco Conceptual

Los conceptos centrales de la pregunta de investigación son los siguientes:

Habilidades de pensamiento, sentido, Escuela Nueva, aula multigrado y práctica pedagógica, sin embargo, es importante aclarar que no se escribe ninguna teoría sobre los mismos, porque en esta investigación la fortaleza teórica, se construirá en el análisis de la información, allí se pondrá en diálogo las respuestas dadas por los docentes con las teorías con las cuáles sea posible establecer relaciones, sin embargo se comparten las siguientes definiciones.

1.5.1. Habilidades de pensamiento:

Lipman (1991) las define como:

El conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas, que propician un adecuado procesamiento de la información, enfocadas tanto a la información a procesar en sí, como también a las estructuras, procesos y estrategias que están siendo empleadas al procesarla.(p.281)

Es importante tener en cuenta que las habilidades de pensamiento al ser interiorizadas por los estudiantes se le facilita la adquisición del conocimiento, ser consciente de cuáles son sus procesos de pensamiento, les brinda autonomía para emplear estrategias, que le ayuden adquirir conocimiento. Por lo tanto, desde el punto de vista de Lipman es importante que el docente rural además de reconocer cuales habilidades promover es

necesario que se haga de manera reflexiva y consciente para que el alumno este en la capacidad de procesar la información de manera razonada y no de repetir o mecanizarla.

1.5.2. Sentido

Para hablar de sentido, es necesario, destacar a (Bourdieu, citado por Hernández 2006) quien expone que se puede dar sentido a la acción si se observa en ella la experiencia en tanto acumulación de conocimientos provenientes de la práctica, incorporada como pasado objetivado e interiorizado en forma de habitus.

Por su parte Giddens (citado por Hernández, 2006) expresa que es necesario destacar fenómenos cotidianos realizados por los actores sociales para dar vida a la sociedad y que habitualmente no son objetos de formación discursiva y explicativa.

Para (Bourdieu citado por Hernández, 2006) dar cuenta de lo cotidiano conlleva a un marco de sentido práctico que constituye una teoría de la práctica realizada, a partir del situarse en la actividad real como tal y que está constituida por el sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes. Desde el punto de vista de (Weber citado por Hernández 2006):

Lo cotidiano, comprende la acción cuando conocemos la proposición de sentido de ésta, es decir, cuando tenemos de manera paralela una comprensión racional de los motivos. Esto nos brinda una explicación del desarrollo real de la acción; explicar entonces significa, captar una acción dentro de un marco de sentido subjetivamente mentado (p. 4)

Se observa que el sentido es retomado por diferentes autores, pero estos no brindan un concepto definido, por lo tanto para abordar esta investigación, se hace necesario construir nuestro propio concepto, que se entiende como: las representaciones que atribuyen, las personas a las cosas, situaciones, sucesos o experiencias. Tiene un carácter simbólico; se construye inicialmente con el otro dentro de una cultura y un contexto determinado, que al ser internalizado condiciona su subjetividad, lo cual nos permitió entender en la investigación, como los docentes rurales construyen sentido basados en el significado que para ellos tienen las cosas, o situaciones, además comprender porque actúan de cierta manera ante el aula multigrado y ante el hecho de promover habilidades de pensamiento.

1.5.3. Escuela Nueva (EN)

Es una innovación de educación básica primaria hasta el grado 5° y la post primaria que va hasta el grado 9°, impacta a los niños y las niñas, profesores, agentes administrativos (equipos técnicos que coordinan el programa) familia y comunidad, a través de cuatro componentes interrelacionados que se integran en sinergia a nivel de la escuela y la comunidad.

La Escuela Nueva fue diseñada con el fin de ofrecer la primaria completa y mejorar la calidad de las escuelas rurales de Colombia, especialmente los multigrados.

Promueve un aprendizaje activo, participativo y cooperativo, un fortalecimiento de la relación escuela-comunidad y un mecanismo de promoción flexible adaptado a las condiciones y necesidades de la niñez más vulnerable. La promoción flexible permite

que los estudiantes avancen de un grado o nivel al otro y terminen unidades académicas a su propio ritmo de aprendizaje. (Fundación Escuela Nueva, s/f).

1.5.4. Aula Multigrado:

Para definir que es aula multigrado partiremos de lo expresado por Vargas (2003)

Cuando hablamos de escuelas multigrados estamos hablando de un tipo de escuela donde el profesor enseña dos o más grados simultáneamente en una misma aula de clase, este tipo de escuela es la escuela característica de las zonas rurales de toda América Latina. Los distintos estudios que hacen referencia a las condiciones sociales y educativas de estas escuelas enfatizan elementos comunes como son: Condiciones de aislamiento, altos niveles de Pobreza, instalaciones inadecuadas o escasez de materiales pedagógicos, condiciones difíciles para maestros y maestras, difícil acceso y bajos logros en el aprendizaje. (p.10)

Por lo tanto, para esta investigación, aula multigrado es el espacio constituido por la heterogeneidad de estudiantes, es decir, niños de diferentes grados y edades que están bajo la responsabilidad de un docente en El C.E.R El Anará un docente labora con una cantidad de cuarenta y ocho niños, cuyas edades oscilan entre los cinco y diecisiete años, que van desde el grado preescolar hasta el grado quinto, en un salón con poco espacio.

1.5.5. La Práctica pedagógica

Para Fierro (1999) se constituye en

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (p.21)

Teniendo en cuenta lo anterior, la práctica docente, en primer lugar, debe partir de una reflexión intencional, que oriente los conocimientos que se adquieren a través de la experiencia vivida y la cotidianidad del aula, que si bien son importantes, se requieren procesos de formación que la fortalezcan y fundamenten para llevarla a cabo en el aula de clase, y así se pueda dar respuesta a los intereses y preocupaciones educativas que aquejan el contexto rural y el docente logre transformar su quehacer.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

La siguiente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo porque se involucra en la comunidad e indaga por el pensamiento, la experiencia y reflexiones de los docentes, igualmente al preguntar por el sentido que le atribuyen a las habilidades de pensamiento de los estudiantes desde su práctica, nos permite comprender cómo este se construye a partir de las situaciones que se derivan de la cotidianidad de la vida escolar.

El enfoque de esta investigación es la teoría fundada, referida por Strauss y Corbin (2002) “como una teoría derivada de datos recopilados de maneras sistemática, y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí” (p.13)

En esta teoría la descripción a través del lenguaje es necesaria para conocer la realidad de las situaciones, hechos, acontecimientos que ocurren en la comunidad de indagación, además permite el ordenamiento conceptual en categorías, mediante la codificación abierta, que es un proceso por el cual se descubren conceptos, mediante el análisis de los datos para generar categorías que luego permitirán ser relacionada con las subcategorías mediante la codificación axial, teniendo en cuenta sus propiedades y dimensiones, para luego llegar al proceso de refinar las categorías y finalmente construir la teoría.

2.1. La técnica

La conversación y el dialogo, fueron la técnica a utilizar, porque permitió la obtención de los datos a través de la palabras de los participantes, como fuente comunicativa e informativa, directa, espontanea, de su experiencia, relacionada al sentido que le atribuyen a las habilidades de pensamiento en sus prácticas pedagógicas cotidianas.

2.2. Los instrumentos

En primer lugar se utilizara la entrevista semiestructurada que permite de manera natural y espontanea rescatar los testimonios de los participantes. Para Bernard (1988) “en la entrevista semiestructurada el investigador mantiene la conversación enfocada en un tema particular, y le proporciona al informante el espacio y la libertad suficientes para definir el contenido de la discusión” (P. 204). Así mismo, las grabaciones, se constituyen como otro instrumento, porque permitieron escuchar en un segundo momento los diálogos y conversaciones con los entrevistados, y poder transcribirlos, codificarlos y decodificarlos.

2.3. Los participantes

Los participantes con los que se llevó a cabo esta investigación, fueron siete docentes. Seis de ellos cumplen sus funciones laborales en la básica primaria desde el grado pre-escolar, hasta el grado quinto, y un docente, que está a cargo de la post-primaria, es decir de los estudiantes de los grados sextos a noveno, cinco de ellos ejercen su labor con el título de normalista superior, y dos de ellos son licenciados. Solo dos de los docentes pertenecen a la

subregión del Bajo Cauca Antioqueño y el resto son de municipios aledaños pertenecientes a la costa atlántica y la Sabana.

2.4. Consideraciones éticas

Después de hacer la presentación del proyecto los docentes firmaron el consentimiento informado en el cual se garantizó que la información suministrada es utilizada únicamente para fines académicos y se preservará su identidad. Ver anexo

3. ANÁLISIS

Para este análisis se tuvo en cuenta los cuatro momentos que proponen Strauss & Corbin (2002a) Un interrogatorio sistemático a través de preguntas generativas, que buscan relacionar conceptos, b) el muestreo teórico, c) los procedimientos de categorización (codificación) sistemáticos, cuyo propósito es construir teoría, ofrecer al investigador el manejo de datos, además ayudar a desarrollar y relacionar cada concepto que constituye la teoría y d) el seguimiento de algunos principios dirigidos a conseguir un desarrollo conceptual sólido (no solamente descriptivo).

Inicialmente se realizó la transcripción de las entrevistas, posteriormente se concertaron otras entrevistas para precisar las respuestas, luego se continuó con la decodificación del texto, oración por oración, de lo cual emergieron diferentes categorías y subcategorías.

Para llegar a la construcción de las categorías y subcategorías, en primera instancia se realizó el registro de los datos obtenidos de las entrevistas y la lectura de las mismas para centrarnos en palabras significativas desde el punto de vista analítico, se elaboró una lista de estas palabras, para hacer comparaciones, con el fin de buscar diferencias y semejanzas e identificar el hecho que representan a fin de clasificarlas y nombrarlas con un concepto, por lo cual, se agruparon en un solo análisis las preguntas de la 1 a la 4 incluyendo las preguntas 6, 7, 11 y 12, y 8, 9 y 10, en otro análisis la pregunta número 5, de este modo se realizó la codificación abierta, lo que Strauss y Corbín (2002) definen como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus

propiedades y dimensiones” (p. 110) y es así como inicialmente surgen las siguientes categorías, propiedades y subcategorías.

Tabla 2 Codificación Abierta

CATEGORIAS	PROPIEDADES	SUBCATEGORÍAS
PENSAMIENTO	Prioritarias	Leer
	Conocimientos previos	-Estrategias -Rapidez sinónimo de pensamiento -La inteligencia -Experiencia -Formación docente -Actitud del docente
	CARACTERISTICAS	
	El tiempo -La indisciplina	Diferentes Grados y edades
APRENDIZAJE		-Ritmos de aprendizaje: Lento- Rápido -Modelamiento metacognitivo
COTIDIANIDAD		-Actividades de rutina
	CARACTERISTICAS	
	-La motivación -Actividades de revisión	-Actividades de inicio
PLANEACION DE CLASE	-Como se presenta la nueva información -Estrategias de enseñanza -Actividades prácticas -Actividades de revisión.	-Desarrollo de la clase

Posteriormente, se pasó a la codificación axial, que de acuerdo Strauss y Corbín (2002) es "comenzar a re agrupar los datos que se fracturaron en la codificación abierta" (p. 135) y relacionar las categorías con las subcategorías, para obtener información más detallada del fenómeno de estudio, finalmente se le da paso a la codificación selectiva que es el "proceso de integrar y refinar teoría" (Op, cit p. 157) logrando determinar una categoría central mediante la reducción a un mínimo de la misma para así generar teoría.

Para hacer más comprensible la decodificación de los datos, y proteger la intimidad de los participantes, a cada entrevistado se le asignó un número que aparece en las respuestas citadas incluyendo así mismo la fecha de la entrevista. A continuación se da paso a la escritura del análisis de los datos, iniciando con la categoría pensamiento, y en su orden la categoría aprendizaje, planeación de clases, cotidianidad y por último formación docente.

3.1. Pensamiento

Esta categoría fue construida para entender el fenómeno estudiado, a partir del sentido que le atribuyen los docentes a las habilidades de pensamiento en su práctica, desde el contexto y cotidianidad de la Escuela Nueva, que a su vez, se constituye en el eje central dentro de esta investigación. En ésta se definen unas propiedades que según Strauss y Corbín (2002) son características que definen y le dan significado. Estas propiedades están relacionadas con promover pensamiento, descritas así: prioritarias y conocimientos previos. Así mismo, para dar claridad adicional y especificidad, esta categoría se compone de unas subcategorías tales como: leer, estrategias, la experiencia, actitud del docente, y la

inteligencia y rapidez sinónimo de pensamiento, diferentes grados y edades: que presenta dos características tiempo e indisciplina. A pesar de que existe diversa literatura sobre lo que es pensamiento, para definirlo se tuvo en cuenta que, pensar incluye entre otras cosas, saber utilizar las habilidades de pensamiento.

Allueva (2011, citado en Allueva y Bueno 2011) expresa “Pensar indica manejar un conjunto de destrezas o habilidades cognitivas, para gestionar los conocimientos, en función de las actitudes e intereses de las personas” (p. 261), lo cual logra relacionarse con lo expresado por los docentes que se constituye en una propiedad denominada prioritarias.

3.1.1. Prioritarias.

Esta propiedad hace referencia, al lugar que para los docentes participantes desde su experiencia, ocupan las habilidades de pensamiento, demostrado por las siguientes razones: el docente N° 3 dice “son importantes (las habilidades de pensamiento) porque son la base de todo” (E3, 10/2012), el docente N° 7 expresa que “(las habilidades de pensamiento) son prioritarias porque si uno no tiene la capacidad de pensar, desarrollar su mente que es lo primordial, todo estaría vago”. (E7 01/2013). El docente N° 4 dice “(las habilidades de pensamiento) son prioritarias porque con el pensamiento se materializan y verbalizan conceptos, conocimientos previos o adquisición de conocimiento, y solución de problemas” (E4 10/2012), lo que logra relacionarse con lo expuesto por Sánchez & Aguilar (2009) cuando expresan que:

Las habilidades de pensamiento constituyen hoy en día una de las prioridades y retos de la educación en el contexto de un mundo en constante cambio que demanda actualización profesional permanente y en donde es necesario formar a los estudiantes en los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para lograr un pensamiento lógico, crítico y creativo que propicie la adquisición y generación de conocimientos, la resolución de problemas y una actitud de aprendizaje continuo que permita la autoformación a lo largo de toda la vida. (p. 124)

Así mismo, para Sánchez & Aguilar (2009) las habilidades básicas que se ubican en el nivel pre-reflexivo de COL, sirven “para transitar en el mundo cotidiano, por eso es importante que se reconozcan para saberlas utilizar, tienen una función social y son la base en cualquier proceso de investigación”. (p. 158).

Esto supone, la relevancia de esta categoría; porque los docentes dejan ver que, las habilidades de pensamiento, sirven de base o cimiento para que el estudiante adquiera nuevo conocimiento, ofreciéndoles la oportunidad de pensar claramente al realizar cualquier tipo de tarea o actividad; igualmente, para el docente se constituyen como un puente entre el proceso de enseñanza y aprendizaje, al permitirles saber no solo lo que piensa el estudiante, sino lo que siente y expresa, además como punto de partida, para buscar las estrategias que mejor se adapten, a las necesidades de los alumnos, al respecto el docente N°6 comenta “es importante saber lo que piensa, siente y expresa el niño para buscar estrategias, para saber llegar a ellos” (E6, 10/2012)

3.1.2. Conocimientos previos

Esta propiedad se evidencia por las siguientes razones: el docente N° 1 dice “hay que ponerlos a pensar, no explicarles todo sino que hay que hacerles preguntas que se refieran al tema a ver qué conocimiento tienen” (E1,09/2012) el docente N°2 al respecto expresa “No les digo el tema que vamos a ver, comienzo a preguntar que hay en su casa, se busca la forma de que ellos mismos busquen (la respuesta) cuando me dicen” (E2 10/2012), por su parte el docente N° 5 expresa que “las experiencias significativas son los saberes previos que los muchachos traen dentro del contexto, en ciencias uno busca los conocimientos previos que ellos traen del contexto” (E5 10/2012), de esta manera lo dicho por los participantes, se logra relacionar, con lo expresado por (Ausubel, Novak y Hanesian-1983; citado por Rivera 2000) donde expresan que "el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñesele en consecuencia" (p, 75).

Se deduce que algunos de los docentes se preocupan por identificar lo que el alumno sabe, indagando sus conocimientos previos mediante preguntas, siendo vital en este caso, pues se le permite al estudiante aprender a través de establecer relaciones entre lo que ya sabe y el nuevo conocimiento, ayudando a comprender los conceptos o contenidos que aprenden en el aula, de ahí se advierte que la práctica de algunos de los docentes participantes inicia en la experiencia y conocimientos de los alumnos, al respecto el docente N° 5 expresa “Dentro del salón de clase uno los toma (conocimientos previos) como una base para trabajarle y poder reforzar los conocimientos que ellos traen con los

conocimientos que uno les pueda dar”. Por lo tanto, cabe mencionar lo expresado por Zabala (2007)

El conocimiento de lo que cada alumno sabe, sabe hacer y cómo es, es el punto de partida que debe permitirnos, en relación con los objetivos y contenidos de aprendizaje previstos, establecer el tipo de actividades y tareas que tienen que facilitar el aprendizaje de cada chico y chica. Así pues, nos proporciona pautas para definir una propuesta hipotética de intervención, la organización de una serie de actividades de aprendizaje que, dada nuestra experiencia y nuestro conocimiento personales, suponemos que posibilitara el progreso de los alumnos. (p. 219).

Por otro lado, los docentes expresan que existen un conjunto de acciones que posibilitan promover pensamiento, como es la capacidad de leer relacionado a la indagación e interpretación, así mismo, a la realización de las actividades en el aula desde la forma en que son orientadas.

3.2.1. Leer

En palabras de Johnson (2003)

Es mucho más que aprender una serie de habilidades fonéticas para poder expresar las palabras con sonidos. En realidad es aprender a usar lo impreso para crear significado. Para ello los lectores utilizan la información que tienen en la cabeza para

dar sentido a la información impresa. La lectura es entonces una interacción entre el texto y el conocimiento y la experiencia del lector. (p. 49).

Para este contexto rural, el acto de leer se constituye como un elemento de gran importancia, de acuerdo a los docentes, es lo que le permite a los estudiantes pensar, interpretar, entender explicaciones, saber hacer:

El estudiante que lee bien sabe interpretar y hace bien la actividad, también entiende las explicaciones con la mera lectura, que yo cada ratico les resalto al bachillerato. Si yo tengo una comprensión de lectura bien, yo sé que voy hacer, pero si yo leo por leer, no entiendo que voy hacer (E3 10/2012).

En este caso, el acto de leer, denota una gran responsabilidad, para el estudiante, pues en la medida que lea bien, podrá interpretar y comprender la realización de las actividades propuestas. En consonancia a lo anterior, el acto de leer, es indispensable para hacer uso del pensamiento y de otras habilidades que son inherentes a él, como el análisis, la argumentación y la inferencia entre otras “hay que saber leer para pensar, para recuperar datos, para indagar, leer hasta donde yo más pueda” (E2 10/2012), Lipman y Sharp (1998) exponen que:

Existe un acuerdo bastante general en que los niños que tienen problemas de lectura, tendrán probablemente problemas al pensar, se cree que mejorar el modo de leer de esos niños mejorará probablemente su manera de pensar, la lectura y el pensamiento

son interdependientes, cada una de ellas presta ayuda a la otra, y en consecuencia ayudar a los niños a pensar, puede muy bien conseguir ayudarles a leer (p, 69).

De una u otra manera, para estos docentes, es indispensable, que los estudiantes, no solo sepan leer, sino que lean bien, es decir, que comprendan lo que están leyendo, porque permite la consecución de buenos resultados académicos, la realización de actividades, dentro y fuera de clase, y porque leer bien ayuda a pensar, de esta forma, es evidente que en la EN la lectura como habilidad que ayuda al estudiante a pensar mejor, se convierte en eje central por el uso diario y permanente que tiene, para realizar las actividades que proponen las guías, porque posibilita un aprendizaje autónomo, que a la vez ayuda al maestro, a ejercer su rol de orientador por tener diferentes grados y edades.

Es decir, que si en Escuela Nueva el estudiante no sabe leer adecuadamente, se afecta el proceso de aprendizaje, porque el uso de las guías es limitado, al no poder realizar las actividades, así mismo, el docente, en su rol de orientador no podría generar iguales procesos, de acuerdo como lo plantea el programa EN

Los niños de primero a quinto de primaria, ubicados en grupos de 4 o 6 se reúnen en una gran aula y en una mesa redonda. Cada uno tiene la guía que le corresponde de acuerdo con su nivel de grado y el docente adquiere un nuevo rol: el facilitador del aprendizaje de los niños. (MEN, s.f).

Se evidencia que no hacer la lectura y la escritura comprensivamente, se convierte en un problema que los docentes tienen que enfrentar en el día a día, de esta manera, el bajo

nivel de lectura en la población rural, afecta el rendimiento académico, en los estudiantes, pues según Torres (1991).

La enseñanza de la lectura y la escritura, conocimiento fundamental y terreno en el que se define, en buena medida, el futuro escolar de los niños sigue siendo una de las debilidades mayores de la Escuela Nueva en el ámbito curricular y pedagógico (p. 9).

Las acciones encaminadas a contrarrestar las debilidades en la lectura y la escritura en la EN se distancian de la realidad, pues los docentes encaminan estas actividades hacia la transcripción mecánicas de textos, que además les resulta preocupante que los alumnos no la practiquen, pues de lo contrario no avanzan rápidamente “los niños allá (en El Anará) tienen el problema y es que no practican la transcripción de textos no practican lectoescritura” (Docente N°4, E4 10/2012), pero, el docente N°1 está en desacuerdo, al decir “(en Escuela Nueva) se transcribe mucho, no estoy de acuerdo con que uno le dé la cartilla al niño para que él escriba y escriba.” (E1 09/2012), pero, se observa que este no descarta la transcripción en la clase, ni transforma su práctica, pues “he escuchado padres que dicen (a él) mi hijo tiene todo ese libro escrito en el cuaderno” (Docente N°1, E1 09/2012), y que además pasa desapercibida, porque “cotidianamente no se le presta atención se trabaja mucho la teoría, (los niños) transcriben mucho” (E109/2012) relacionando transcripción con teoría refiriéndose a esto como aquello que escriben los estudiantes de la cartilla a sus cuadernos, llevando a inferir que desconoce lo que es una teoría y lo que es la escritura, situación que se distancia de las palabras de Aguirre (2010).

La transcripción es ineludible en el aprendizaje de la escritura de textos, pero entendida como una actividad que sirve de vehículo para poder comunicar lo que se desea y no como una actividad mecánica que asocia el escribir con transcribir, es decir, se aprende a plasmar grafías para luego intentar otorgarles significado, práctica ésta, que no tiene en cuenta las necesidades ni los conocimientos sobre escritura, lo que puede conducir a falta de apropiación del valor de esta herramienta en la vida diaria (p. 21).

La lectura y la escritura de textos, cobra valor, en este contexto, los docentes consideran que la lectura, es el medio que brinda autonomía al estudiante, para que maneje la guía sin el apoyo constante de él, así mismo la escritura permite el avance de la guía y es entendida como la transcripción de textos, y en uno de los casos como teoría, de esta manera dejan de lado la funcionalidad comunicativa de éstas dos habilidades como medio de expresión y comprensión del pensamiento propio y ajeno, que ayuda a construir significado.

3.2.2. Las estrategias

Emergen como otra subcategoría, porque los participantes expresan utilizar algunas de ellas para promover pensamiento. En primer lugar, dos de los docentes refieren que las estrategias utilizadas son las diferentes actividades que se realizan en el aula, el docente N° 7 dice: “claro que logro promover pensamiento, dependiendo cómo enfoque la actividad a los niños (E7 10/2012). De igual manera, el docente N° 5 “logro promover pensamiento

haciéndole actividades diferentes, tú sabes que uno en cada área tiene diferentes habilidades para lograr un objetivo“. (E5 10/2012)

Se observa aquí, que los docentes no diferencian entre una actividad y una estrategia, al confundir el uso de los términos; no identifican qué estrategia utilizar al realizar una actividad concreta que parta de las habilidades que los estudiantes necesitan promover. Si se tiene en cuenta que para Anijovich y Mora (2009) las estrategias de enseñanza son el "Conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos" (p. 23), y las actividades "son instrumentos con los que el docente cuenta y que pone a disposición en la clase para ayudar a estructurar las experiencias de aprendizaje." (p. 23). Los docentes participantes, no evidencian un claro conocimiento, para elegir, planear y/o aplicar estrategias que busquen promover las habilidades necesarias para alcanzar los objetivos en un aprendizaje, sino que las asocian a las actividades que de manera estricta no necesitan una secuencia o lógica para ser realizadas, en cambio las estrategias como procedimiento organizado necesariamente llevan un orden y secuencia para su aplicación, lo cual es obviado por los docentes.

Por su parte, el docente N° 1 dice utilizar el análisis como estrategia "Sí (promuevo pensamiento) porque yo los pongo analizar, dependiendo del tema, con ejercicios, los pongo a que ellos mismos hablen, se comuniquen" (E1 09/2012), para este docente es importante que sus estudiantes analicen, a través del diálogo y la comunicación entre ellos mismos, teniendo en cuenta el tema, es decir, cuando el estudiante hace ejercicios comunicativos es una forma de analizar y expresar lo que piensan, "les leo un párrafo y de pronto ellos mismos expresan lo que entienden" (Docente N° 1 E1 09/2012), pero, al

parecer esta estrategia referida por el docente tiene que ver con desarrollar habilidades analíticas que para Sánchez y Aguilar (2009) “Las habilidades analíticas proporcionarán al estudiante la experiencia de comprender de manera precisa cualquier situación o tema, ya que buscan orden, coherencia, claridad, precisión y finura entre otras cosas” (p. 45)

Igual que los docentes N° 7 y 5 el docente N° 1 desconoce el concepto estrategia, pero, se destaca su intencionalidad hacia promover pensamiento, cuando logra relacionar este concepto con las habilidades analíticas que dice utilizar en el aula de clase a través de ejercicios comunicativos, por lo tanto, aquí se destaca, esta relación que hace el docente N° 1 porque Sánchez y Aguilar (2009) exponen que al abordar las habilidades analíticas de pensamiento, es necesario hacer énfasis en las funciones del lenguaje oral y escrito, por considerarlo fundamental en la vida académica, ya que puede tener varios usos y significados.

El docente agrega que “(el análisis) se puede trabajar en todas las áreas, uno a veces no las aborda por falta de recursos” (E1 09/2013), pero esta falta de recursos, está referida a la falta de módulos, que él concibe como un obstáculo porque a través de estos se promueve el pensamiento, al ser uno de los recursos que se utiliza con mayor frecuencia, el docente N° 6 dice “en los temas que ellos ven en esa cartilla, que ellos van a trabajar, hay una parte que ellos expresan las habilidades” (E6 10/2012), es así como Flórez (2010) afirma que:

Las guías son tan importantes en la metodología de "Escuela Nueva" que prácticamente constituyen el eje fundamental que articula todos los demás elementos

del currículo: los centros o rincones de aprendizaje práctico para cada una de las áreas (matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y lenguaje), el gobierno escolar y la biblioteca escolar. Hasta el punto que el modelo de Escuela Nueva podría definirse como lo hace Schiefelbein: "un conjunto modular de materiales educativos de bajo costo que los maestros y alumnos usan con facilidad y que permitió mejorar la calidad de la educación rural en Colombia" (p. 214).

La importancia de la guía EN para algunos docentes radica en que esta por si sola promueve pensamiento, permite expresar las habilidades de los niños, es más que una alternativa de autoaprendizaje que posibilita diversas formas de trabajo: individual o independiente, trabajo en pares, trabajo en pequeños grupos, y en algunos casos trabajo colectivo, son consideradas como el único o el instrumento más importante para que el alumno aprenda, es decir, que el aprendizaje del estudiante rural está determinado y controlado, por el contenido, y estructura de la misma, lo que probablemente ha creado dependencia, tanto en docentes y estudiantes, por ejecutar al pie de la letra lo que se contempla allí.

Por otro lado, el docente N°2 dice apoyarse en la estrategia resolución de problemas asociada al aprendizaje de conceptos matemáticos, conceptos que los estudiantes deben aprender, porque les ayuda a pensar, y a desenvolverse en la vida cotidiana, expresado así:

Sí, se plantea un problema se ejecuta el pensamiento, en matemática también con un problema, por ejemplo, si tenemos las berenjenas, ají, tal cosa aquí en la escuela, si una libra de berenjena, vale tanto, vale cinco pesos, diez libras cuanto valdrán? así en

matemática el pelao si piensa, si una libra vale cincuenta pesos diez libras cuánto valen. (Docente N° 2, E 2 10/2012).

De acuerdo a Pifarré (2004)

La resolución de problemas se caracteriza como un buen medio para favorecer la adquisición de diferentes conceptos y procedimientos matemáticos que el alumno debe aprender y desarrollar en la vida real. Los problemas matemáticos son concebidos como unos conjuntos de ejercicios o tareas que ofrece la práctica necesaria para el aprendizaje de determinados contenidos matemáticos. (p. 17).

Se evidencia que la resolución de problemas es una estrategia de la cual se vale uno de los docentes para promover pensamiento, relacionada a contenidos matemáticos, por lo tanto, cabe decir que los docentes de EN en su mayoría desconocen qué es, cómo se planifica y aplica una estrategia en el aula, que integre no solo el trabajo con la guía, sino con los conocimientos previos que posee el alumno.

3.2.3. Rapidez sinónimo de pensamiento

Esta subcategoría surge por la relación que algunos docentes hacen, entre el pensamiento y la rapidez con que un estudiante realiza la tarea o actividad propuesta, dependiendo de las herramientas tecnológicas o las guía EN, utilizadas para llevarla a cabo. Para uno de los docentes, esta rapidez en los alumnos se logra a través de la utilización de las Tic “cuando tengo la posibilidad con los computadores, mediante un programa, ellos

van sumando, y al mismo tiempo si lo hacen muy despacio un animalito se los va comiendo”. (Docente N°4, E4 10/2013). De esta forma, es importante mencionar, lo expuesto por Domínguez (2009)

Las herramientas tecnológicas deben emplearse para permitir que los estudiantes comuniquen e intercambien ideas, construyan conocimiento en forma gradual, resuelvan problemas, mejoren su capacidad de argumentación oral y escrita y creen representaciones lingüísticas de lo que han aprendido. Este enfoque del uso de las tecnologías ayuda a los profesores a medir el nivel de comprensión de los estudiantes y además ayuda a los estudiantes a dirigir su propio aprendizaje. (p. 149)

En este caso se utilizan las TICs, para mirar la destreza en el manejo del programa, que tan rápido o lento lo puede ejecutar el alumno, se puede inferir, que el docente no está interesado en construir conocimiento, resolver problemas o que los alumnos argumenten, a través del uso de las TICs.

Para otros docentes, la rapidez como sinónimo de pensamiento, va de la mano con el trabajo que se realiza en la cartilla o guía de Escuela Nueva, el docente N° 3 dice “el niño que va más adelantado para mí en la cartilla, va más avanzado que el otro, entonces yo veo que el pensamiento del uno es más rápido” (E3 10/2012), este docente relaciona que el pensamiento va con la rapidez que el estudiante realice las actividades en la guía, de acuerdo a Flórez (2010)

La Escuela Nueva es evidentemente una innovación educativa cuyo eslabón principal lo constituyen unos materiales de auto instrucción de fácil utilización para alumnos y profesores cuyas indicaciones tales como: "Observe", "discuta", "lea", "escriba", "autoevalúese"; ordenan y promueven las actividades escolares. (p. 209).

Dadas las características del aula multigrado, la idea es que el alumno avance a su ritmo de aprendizaje, por lo tanto, para el docente, va mejor y piensa más rápido aquel que realiza o resuelve las actividades propuestas en la guía, es decir, que el estudiante rural, limita su aprendizaje a lo que contiene la guía EN, y otras formas de aprender y confrontar lo aprendido, se van dejando de lado, igual que muchas de habilidades presentes que pueden ser promovidas en los estudiantes, como: analizar, argumentar entre otras, que les permita a docentes y estudiantes abordar las actividades propuestas en las guías, sin obviar que se puede ir más allá del texto.

3.2.4. La inteligencia

Se sustenta como otra subcategoría del pensamiento, al ser relacionada por un docente con el pensamiento, y las actividades que el estudiante es capaz de hacer "En la medida que (los estudiantes) desarrollan las actividades, se enmarcan desde el desarrollo del pensamiento. Se mide el coeficiente de inteligencia" (Docente N° 1, E1 09/2012), se observa que la inteligencia, es de gran importancia para él, al hacer énfasis en que las habilidades de pensamiento, y lo que el alumno es capaz de hacer y de expresar van de la mano con la inteligencia que cada uno posee.

Este docente, dice reconocer un estudiante inteligente “en la medida que ellos (los estudiantes) desarrollan las cosas, lo rápido o lo lento que ellos se demoren en desarrollar o la capacidad de análisis que tengan” (E1 09/2012), en este punto, el docente tiene dos concepciones de inteligencia, la primera va asociada a la rapidez de los estudiantes al realizar una actividad, rapidez no especificada, que puede significar para el docente agilidad mental o rapidez en los movimientos, concepción que varía de acuerdo a la reacción lenta o rápida de un estudiante frente a una actividad, sin evidenciar en esa rapidez el uso de ciertas habilidades que le permitan culminar la tarea, de manera satisfactoria.

Para este docente, la inteligencia va relacionada también a la capacidad de análisis que tenga un estudiante, logra un acercamiento a lo expresado por (Stenberg citado en De Zubiría, 2002) cuando dice que “la inteligencia no es probablemente un problema de cantidad, sino de equilibrio, de saber cuándo y cómo usar las habilidades analíticas, las creativas y las prácticas” (p. 53), no obstante, para este docente, “la inteligencia se puede medir si el estudiante es capaz de saber leer, la forma como ellos se expresan y desenvuelven” (E1 09/2012), esto último supone que el docente observa conductas inteligentes cuando el alumno lee, se comunica y actúa, determinando así sus pautas para medir y/o calificar la inteligencia.

De lo anterior, se puede decir, que se observa una intencionalidad en el docente cuando hace una relación entre inteligencia y los aspectos señalados, para promover pensamiento, pero que demuestran un vacío conceptual, porque no adopta un criterio claro para definir la inteligencia, al tratar de describirla como resultado de utilizar la rapidez en la realización de las actividades y solo incluir la capacidad de análisis, además de priorizar la

capacidad lectora, la expresión y actuación para medir el nivel de inteligencia demostrando que no se valora y/o ejecutan otras habilidades que pueden ser el resultado de una conducta inteligente, como la resolución de problemas, la inferencia, razonamiento abstracto, entre otros como lo propone Gardner (1988) en su teoría de las inteligencias múltiples.

3.2.5. La experiencia

Esta subcategoría surge, porque para los docentes rurales la experiencia es el cimiento de su quehacer en el aula multigrado, les posibilita incluir habilidades de pensamiento “Me hace la experiencia, cuando uno llega al aula de clases es cuando se encuentra las diferentes situaciones que se viven, cuando uno está estudiando no ve esas situaciones uno no las ve, cuando las vive ahí las cree.” (E1, 10/2012), Tardif (2004) explica que “los saberes experienciales se incorporan en la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos, habilidades, de saber hacer y saber ser” (p.30)

Así mismo, para otro docente la experiencia es quién le ha permitido ser y además incluir habilidades de pensamiento en el aula “creo que (los docentes) no tienen experiencia laboral, toda la vida he dicho, la experiencia hace al docente, no el docente a la experiencia, (E3 10/2012).

Promover habilidades de pensamiento de acuerdo a los docentes parte de la experiencia adquirida “(Incluir habilidades de pensamiento) es personal, de pronto (los docentes) no tienen sentido de pertenencia a la docencia o les falta experiencia, pienso que la persona con el tiempo que tenga si debe manejar (habilidades de pensamiento)” (Docente

Nº1, E1 09/2012). Se infiere que para este docente la cantidad de tiempo se relaciona con el nivel de experiencia; aún si el docente está o no capacitado o formado para promover pensamiento, es decir, de acuerdo al tiempo vivido, se debe tener la experiencia, derivada de cada situación enfrentada en su labor docente.

Coinciden estos docentes que la falta de experiencia, no permite incluir habilidades de pensamiento en el aula Si se tienen en cuenta que la experiencia es particular en cada persona, eso que me pasa, algo que no depende de mí saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad, que no hay experiencia sin la aparición de alguien o algo, de un acontecimiento que es exterior a mí, que me afectan de tal modo que pueden hacer cambiar mi forma de pensar, de sentir, de vivir. A eso que nos pasa de afuera hacia dentro, que es reflexivo que nos hace pensar sobre nuestra vida, además que la experiencia es subjetiva porque el lugar de la experiencia es el sujeto capaz de dejar que algo le pase en sus palabras, sentimientos, en sus representaciones, es capaz de dejar que la experiencia lo forme y transforme (Larrosa, 2008).

Cada experiencia en torno a la labor de estos docentes multigrado, se convierte en un elemento necesario, para incluir habilidades de pensamiento en el aula, porque los forma y transforma, en su ser y hacer, incidiendo de manera directa en su práctica y el aprendizaje de los estudiantes.

Esta subcategoría se identifica que además de ayudarles a incluir habilidades de pensamiento, también les ha permitido a la mayoría de participantes, ejercer su práctica en el aula multigrado, para ellos, es poco lo que la universidad les ha enseñado, en relación

con el programa EN, y por lo tanto, se han encontrado ante la incertidumbre de su quehacer.

Muchas cosas uno las aprende con la experiencia, no porque uno las aprende estudiando, a uno en la universidad no le enseñan cómo va a trabajar, en el caso de la educación uno aprende con la experiencia, porque por lo menos cuando me tocó entrar a un aula por primera vez, yo no sabía qué hacer, yo no sabía por dónde me iba a meter, entonces en el transcurso del tiempo, a uno le enseña la experiencia uno aprende con la experiencia, por lo que vive pero no es que a uno la universidad le enseña (E1 09/2012)

Para este docente la experiencia le ha permitido adquirir el saber necesario para orientar su práctica desde el contexto rural, para Tardif (2004)

Los saberes experienciales del docente son el conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos. Estos saberes no están sistematizados ni en doctrinas o teorías. Son prácticos y forman un conjunto de representaciones a partir de los cuales los educadores, interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. Constituyen por así decir la cultura docente en acción (p.37)

Otros docentes admiten no tener experiencia en EN, pero a la vez esto les ha servido para aprender

Yo estoy aprendiendo mucho con Escuela Nueva, yo casi la experiencia no la había tenido, me encontré con Escuela Nueva y con varios grados y siempre había trabajado con uno, había trabajado por área con varios grados, pero acá me toca todas las áreas y los seis grados, entonces es una nueva experiencia que estoy adquiriendo (E510/2012).

Igualmente el docente N°3 expresa “a mí nunca me había tocado trabajar con escuela múltiple como lo estoy haciendo ahora” (E3 10/2012), es decir, que para estos participantes laborar con el programa EN, ha sido una nueva experiencia y como lo expresa Leray (1995) “se constituye en un saber de referencia que es la expresión de lo que el adulto ha tomado del mundo circundante de los otros y de él mismo” (p. 78).

Para estos docentes, el saber adquirido a través de la experiencia es importante, porque es una referencia de la que ellos se confían, para pensar, planear y decidir sobre su quehacer en el aula, es decir, que se fundamenta en sus vivencias marcadas por el tiempo, para actuar frente a cada situación de su labor.

3.2.6. Formación Docente

De acuerdo a Avalos (2003) “la formación inicial docente es aquella que sucede antes que el docente ingrese a las aulas” (p.7). Esta subcategoría, explica como el docente rural concibe su formación inicial, relacionada a dos características: formación en Escuela Nueva y formación para promover pensamiento en el aula.

3.2.6.1 Formación en Escuela Nueva esta formación es considerada por la mayor parte de los docentes como insuficiente de ahí, los participantes revelan que su formación inicial no ha resultado del todo efectiva, para su trabajo en el contexto rural, debido a que esta no los preparo para el aula multigrado de EN, el docente N°4 comenta “la formación que yo recibí siento que no me formó para el programa Escuela Nueva, cuando yo llegue acá (El Anará) fue una situación nueva, y me pude orientar con el profe Rafa” (E4 10/2012), si se tiene en cuenta lo que explica Toledano (2008) “la formación inicial docente es un proceso dinámico que prepara a los futuros docentes en el conocimiento pedagógico y práctico reflexivo, que permite integrar la práctica- teoría-práctica en las competencias profesionales necesarias para su desempeño profesional” la labor del docente rural docente no ha encontrado fortalezas en este proceso dinámico. Al respecto el docente N° 6 expresa

Dónde yo vivo no trabajamos con Escuela Nueva, cuando uno sale de la universidad piensa que va a trabajar con un solo grado y a veces en la práctica se encuentra uno cosas que no competen con lo que enseñan allá, la realidad es otra (E6 10/2012)

En este caso, para dos de los docentes, la universidad no fue coherente entre los saberes proporcionados, con la realidad que le ha tocado en el contexto rural, Tardif (2004) explica que

Las universidades y los formadores universitarios asumen la tarea de producción y legitimación de los saberes científicos y pedagógicos, mientras a los docentes les

competen a apropiarse de esos saberes en el curso de su formación, como normas y elementos de su competencia profesional... (p.32)

El docente N° 7 expresa tener conocimientos sobre EN, pero es necesario tener más capacitación

Soy normalista, cuando estuve en la normal, tuve la oportunidad de ir a mis prácticas, entonces si conocía ya el sistema Escuela Nueva, tenía mis ratos de no trabajar con este sistema, pero apenas llegué, empecé como a desempolvar y me fui, (guiando) de pronto con las capacitaciones que no han sido muchas, pero si nos han servido y la información de los otros compañeros (E7 10/2012)

Es evidente que la ayuda de los pares académicos, en este contexto juega un papel principal, porque ha permitido al docente desenvolverse en su quehacer a pesar de la poca capacitación que ellos expresan, siguiendo a Gimeno (1997, citado en Allud, 1997) los docentes actúan de acuerdo a sus creencias y mecanismos adquiridos culturalmente por vía de la socialización” (p. 4).

Casi todos los docentes coinciden en que la formación profesional no los preparó para trabajar con EN, se supone que lo aprendido en su formación inicial, no coincide en algunos aspectos con su práctica real, “(la formación profesional) no me preparó para trabajar con Escuela Nueva sino para escuela tradicional” (E3 10/2012). Para los participantes, la formación universitaria no ha sido suficiente para atender y favorecer las

diferentes situaciones de aprendizaje que tiene lugar en el aula multigrado, conforme a Esteve (2009)

Los contextos del trabajo docente son tan variados que resulta imposible preparar al futuro profesor para todas y cada una de las futuras contingencias a las que puede tener que enfrentarse en un aula. Las diferencias son abismales entre una escuela rural y otra urbana... (p. 20)

No obstante, este autor explica que la formación inicial del docente, debe centrarse en enseñar al futuro profesor a analizar, con el mayor detalle posible, los múltiples factores que están influyendo en las situaciones de enseñanza en las que desarrolla su actividad docente cotidiana. (Esteve 2009)

Para otro docente, el autoaprendizaje ha sido la herramienta de la cual se ha valido, para desempeñarse dentro del área rural, y evidencia que la capacitación relacionada al programa EN es necesaria, “Yo estudie un módulo de Escuela Nueva para hacer unas prácticas, pero me gustaría que nos dieran nuevamente esa preparación porque es muy escasa y como cada día eso va innovando, entonces si se necesita capacitación” (E5 10/2012)

Otros docentes, afirman tener conocimiento sobre Escuela Nueva, “Si (me preparó) desde que empecé a estudiar, yo termine en una anexa, pase a la normal, toda la vida, empecé en la normal”, (E2 10/2012), este docente, cuestiona la dinámica actual de Escuela

Nueva, porque para él se ha perdido la motivación del docente “hoy critico la cuestión es puro blablabla, vamos a las reuniones, los microcentros y uno se queda ahí no elaboramos nada por eso uno se pone monótono ya no quiere hacer nada” (E2 10/2012).

Igualmente los docentes expresan que las capacitaciones que brindan los entes competentes han sido pocas, solo brindan información y no formación, por lo tanto, los docentes deben recurrir a la experiencia como parte necesaria, lo mismo con las interacciones con los pares y el autoaprendizaje utilizados para enfrentar el medio rural, que resulta contradictorio cuando EN promueve la capacitación “los docentes se capacitan a través de talleres vivenciales y replicables, orientados a la práctica” (Fundación Escuela Nueva, s/f), de esta manera el mejoramiento de la práctica de los docentes del CER El Anará no depende solamente de ellos, al no existir una realimentación externa y enriquecimiento teórico y metodológico de profesionales de las diferentes saberes que se enseñan.

De ahí que, la formación universitaria, sobre EN, para algunos participantes no ha sido pertinente para trabajar con el programa, aunque las Escuelas Normales les hayan dado pautas, la experiencia les ha permitido apropiarse de los conocimientos necesarios para su desempeño como docente rural, en otro caso, el autoaprendizaje ha permitido una práctica acorde al contexto multigrado, de acuerdo a Vergara (2005) “la práctica educativa es un conjunto de acciones, operaciones y mediaciones, saberes, sentires, creencias y poderes, que se desarrollan en el aula...” (p. 665)

Es de suponer que la práctica adquirida por la experiencia, tiene un valor determinante no solo porque a través de ella, se trata de orientar a los estudiantes, sino para el docente mismo, pues es quien le da vida a esta, de una u otra manera, en ella se refleja su ser, su saber y su hacer, que posibilita, pensarse así mismo desde lo personal y lo profesional, pero además porque es la que permite consolidar unos saberes que su formación inicial no tuvieron lugar.

3.2.6.2 Formación para promover pensamiento los participantes expresan que la formación docente los preparó para promover pensamiento. El docente N°2 “Si (me preparó para promover pensamiento) porque si no estuviera estancado, yo pienso siempre buscar cosas diferentes, con mi señora, con mis hijos siempre ir escalando. Estudiar posibilita el ascenso social” (E2 10/2012), se infiere que este docente aprovechó su formación universitaria para lograr ser un profesional, para su propio beneficio, después agrega que “siempre en la universidad nos colocaban problemas para que lo analizáramos, problemas que se daban en las otras familias” (E2 10/2012), “les digo, que piense más allá, piensen en estudiar primero, tienen que prepararse, ser más profesional, eso es lo que yo quiero que el alumno se prepare que no se quede en ese error de hacer quinto y ya” (E2 10/2012), para este docente promover habilidades de pensamiento de acuerdo a su formación profesional, es animar a los estudiantes para que se superen, tengan otras expectativas de vida.

Para dos de los docentes su formación para promover pensamiento, se centró desde las áreas del conocimiento, el docente N°3 comenta “Si me sirvió, (la formación) porque

religión, ética y filosofía, tienen que ver con el pensamiento”. Así mismo para el docente N°1 su formación lo preparó

En algunos casos, porque a uno le hacen mucho énfasis (en la universidad) en español, en filosofía, que a los niños hay que ponerlos a pensar, no explicarles todo sino que hay que hacerles preguntitas que se refieran al tema a ver que conocimiento tienen (E1 09/2012).

Se observa en estos dos docentes, que promover pensamiento, parte de tener conocimiento sobre las áreas vistas que le enseñaron en la universidad, como parte de su formación, no obstante, no especifican de que manera, esto les sirve o ayuda a promover habilidades dentro del aula de clase.

El docente N° 5 dice “Si (me preparó) porque cuando uno escoge esta carrera de docente, de orientador la idea es promover pensamiento. (E5 10/2012). Se infiere, que este participante, da por hecho que el ser docente guarda estrecha relación con promover pensamiento, pero no se evidencia, como fue esta formación. Así mismo, otro docente afirma que en algunos casos la universidad lo preparó para promover pensamiento expresado así:

En ciertos puntos si (me preparó) teniendo en cuenta que en la Escuela Normal Superior teníamos profesores relacionados con el área de pedagogía, vimos didáctica, psicología, orientación profesional y práctica docente, si nosotros dábamos una clase los profesores siempre trataban de acorralarnos, hasta el punto donde ellos querían

llegar, para encontrar en nosotros respuestas, en cómo actuar con diferentes niños, que hacer para lograr que los niños obtuvieran una meta. ...por el hecho de hacer la carrera en psicología (en la universidad) se ve mucho las teorías de aprendizaje, el mismo conductismo como tal le enseña a uno las diferentes maneras de estímulo y respuesta para uno obtener una meta que se ha trazado para en cualquier ser vivo en que me ha servido en las clases de educación física al ponerlos a trabajar en grupo de forma lúdica al que gana se le da una estrella o un aplauso. Docente N°4 (E4 0/2012).

Este docente afirma tener conocimientos en teorías de aprendizaje, en su respuesta, se evidencia que el conductismo, es de su preferencia para trabajar en el aula, pero teniendo en cuenta que para Ertmer.P y Newby (1993) el conductismo tiene como meta

Lograr del estudiante la respuesta deseada cuando se le presenta un estímulo. Para obtener esto el estudiante debe saber cómo ejecutar la respuesta apropiada, así como también las condiciones bajo las cuales tal respuesta debe hacerse. Por consiguiente, la instrucción se estructura alrededor de la presentación del estímulo y de la provisión de oportunidades para que el estudiante practique la respuesta apropiada. Para facilitar la conexión de los pares estímulo-respuestas, la instrucción frecuentemente emplea "pistas" o "indicios" para provocar inicialmente la "extracción" de la respuesta. También usa refuerzo para fortalecer respuestas correctas ante la presencia del estímulo. (p.56)

Visto de esta manera, se infiere que el docente, promueve la realización de actividades y ejercicios donde el alumno aprende algo porque responde a un estímulo, en

este caso, su formación profesional le ayudo a conocer sobre teorías de aprendizaje, contribuyendo al pensamiento desde el estímulo y respuesta.

Por otro lado, para el docente N° 6 se aprende a promover pensamiento es en la práctica

La universidad le enseña a uno todas las técnicas o cosas que uno tiene que utilizar, pero uno va aprendiendo en la práctica, no todo lo que le enseñan a uno está en la universidad, pero es en la práctica que uno va cogiendo en práctica lo que piensan los estudiantes.(E6 10/2012)

Para este docente, prevalece el aprendizaje que adquiere en la práctica, es decir que la universidad no lo preparó en su totalidad para promover pensamiento, solo le brindo las técnicas.

Es importante mencionar que la mayoría de los participantes son licenciados

Tabla No. 3. Título, año, universidad y modalidad, de los docentes participantes en la investigación.

Docente No.	Título	Año de graduación	Universidad	Modalidad
1	Licenciado en Educación Física recreación y Deporte	2001	Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid	Semipresencial
2	Licenciado en Ciencias Religiosas	2002	Pontificia Universidad Javeriana	Distancia
3	Licenciado en Ética y Formación Religiosa	2003	Universidad de Caldas en Antioquia	Semipresencial

4	Psicólogo	2007	Universidad nacional	Distancia
5	Normalista superior	2005	Normal Superior de Corozal	Presencial
6	Licenciado en Educación Infantil	2003	Corporación Universitaria del Caribe	Distancia
7	Licenciado en Educación Básica con énfasis en Matemática	2003	Universidad de Pamplona	Distancia

Por las respuestas dadas, es evidente que no tuvieron formación en específica en cognición y pensamiento, sin embargo, cabe resaltar que solo uno de los docentes expresa que le enseñaron teorías de aprendizaje como estímulo y respuesta.

Según los docentes su formación profesional, los formó para promover pensamiento, sin embargo, no son específicos al responder que aspectos se involucraron en su proceso formativo ni como articulan ese saber adquirido al aula de clases, y se puede inferir que desconocen las habilidades de pensamiento; situación que se puede relacionara lo expresado por el Ministerio de Educación Nacional (1997) citado en Urrego (2008)

El sistema educativo de Colombia en los distintos niveles no es pertinente, ya que los programas que se imparten no se integran a la realidad social del país y no da respuestas; a las necesidades del desarrollo local, regional y nacional, y en consecuencia de esto, los egresados actualmente no investigan en su práctica pedagógica, ni en la disciplina, ni sus realidades, principalmente por no tener las habilidades necesarias, ni las actitudes requeridas para el desarrollo de procesos del conocimiento científico, ni el estímulo para la búsqueda de solución a problemas relacionados con el proceso educativo en las instituciones

Cabe decir, que el sentido que el docente le atribuye a las habilidades de pensamiento en su práctica, está dada por los fundamentos teóricos y metodológicos, que en su momento le brindo la universidad, para contribuir en un mejor desempeño a su labor e influencia en la enseñanza de los estudiantes.

3.2.7. Actitud del docente

De acuerdo a Rajadell (2001)

La actitud es la predisposición del individuo mental o física para responder a uno o diversos estímulos. Siempre incluye componentes cognitivos, afectivos y conductuales, se caracteriza por su adquisición consciente o inconsciente, por su grado de estabilidad, por no ser observable de manera directa y por basarse en la experiencia. (p. 29)

La predisposición del docente multigrado, en algunos casos va relacionada al hecho de cumplir con lo estipulado, lo que para uno de los docentes lleva a desconocer las habilidades de pensamiento “creo que es así, (no se incluyen porque se desconocen las habilidades de pensamiento) todos nos vamos hacer lo mismo, a veces por pereza se abstiene de hacer cosas, uno por cumplir” (Docente N°2, E2 10/2012), para otro docente este desconocimiento se relaciona también con la voluntad o el deseo de saber:

Pienso de que de pronto sí, puede ser un poquito difícil pero si usted le pone el empeño y busca las estrategias necesarias para desarrollar eso, (incluir habilidades de pensamiento) pienso que si se puede hacer, pienso que querer es poder, si uno quiere uno puede hacer las cosas. (Docente N°7 E7 10/2012)

El docente N°4 expresa que este desconocimiento se debe a lo siguiente “hay muchos profesores que desconocen lo que son las habilidades de pensamiento, incluso lo que son las operaciones formales, simplemente porque están enfrascados en el diario vivir, solamente dan las clases de forma tradicional” (E4 10/2012), se observa que para este docente promover pensamiento va de la mano con el conocimiento de las operaciones formales que en la teoría de Piaget es el periodo de desarrollo cognitivo que inicia alrededor de los doce años, durante el cual los niños piensan en forma lógica sobre conceptos abstractos (Piaget 1964)

Visto de esta manera, resulta un aspecto importante para el estudiante rural, porque se le posibilita desligarse de lo real para lanzar y deducir hipótesis, hacer reflexiones, pensar de manera abstracta, es decir, que sean capaces de utilizar símbolos, para representar conceptos, entre otros, en fin asumir una forma distinta de pensar, pero la realidad rural es diferente cuando el docente N°4 expresa que los docentes desconocen que son las operaciones formales, que son habilidades de pensamiento, y además desconocen como promoverlas en el aula, supone esto que las clases multigrado son de manera transmisionista, memorística, repetitiva y mecánica donde el docente, poco se interesa en innovar su práctica, que le permita tanto a él y los estudiantes transformar su pensamiento.

Palabras de otro docente, expresan que la actitud es susceptible de ser transformada dependiendo del esfuerzo personal, pero se evidencia que no existe un esfuerzo personal, ni voluntad e interés para asumir actitudes de cambio, que los lleve a promover pensamiento, porque suponen una práctica tradicional, al repetir cotidianamente las mismas actividades, y no se preocupan en adquirir nuevos conocimientos. Esta actitud que asume el docente, es pasiva opuesta, a los cambios que requieren una actitud activa y dinámica, no conformista ante los obstáculos que se le presenten ante la necesidad de promover pensamiento, dado que las conductas y actuaciones de los docentes tienen el riesgo de ser imitadas e internalizadas por los estudiantes, y actuar de igual manera y manifestar poco valor sobre su pensamiento y la razón de promoverlo.

3.2.8. Los diferentes grados y edades

Esta subcategoría explica como la realidad del aula multigrado característica particular de la Escuela Nueva, y definida por Torres (1992) como "aula donde uno o dos profesores están a cargo de todos los grados de la enseñanza primaria que, en el caso de Colombia, comprende cinco años" (p. 3) se convierte para algunos docentes en ventajas y para otros en desventaja para promover pensamiento. Por su parte un docente expresa que la edad no es obstáculo para la realización de algo, pero es necesaria la voluntad por parte del estudiante, y la utilización de recursos por parte del docente como apoyo para promover pensamiento

No implica la edad, cuando uno quiere algo hay que esforzarse, no que porque fulano tienen veinte años no es capaz de eso, ¡si es capaz,! si él quiere es capaz de eso y algo más, entonces para mi si tiene ventaja, y uno como docente tiene que agotar el último recurso para que ellos salgan adelante. Docente N°3 (E3 10/2012).

Al respecto (Uttech 2001 citado en Bustos 2006), sustenta, que el aula multigrado tiene una serie de ventajas como:

La cooperación y el entendimiento mutuo, integrado a la organización y metodologías de enseñanzas son habilidades reforzadas y altamente valoradas en la vida, los pequeños tienen la oportunidad de escuchar estrategias más avanzadas de lectura, escritura y conceptos matemáticos cuando sus compañeros comparten ideas. Es decir, están expuestos a niveles de pensamiento más complejos (p. 64)

Otra de las ventajas, se describe como la oportunidad para adecuar un mismo tema a todos los grados, diferenciando su explicación y profundización

Si tienes primero y segundo unificas criterios con la diferencia que a segundo se le profundiza más y a primero se le explica así someramente porque ellos apenas están comenzando a leer, en la medida que se avanza en grado se avanza en profundidad en los temas. (E1 09/2012)

El unificar y explicar temas, lo hace de acuerdo al nivel de lectura, que poseen los estudiantes, por eso, para los dos grados iniciales las explicaciones son superficiales “en primero,

apenas están aprendiendo y no se le puede exigir mucho, igual que preescolar, apenas están comenzando” (E1 09/2012), aspecto que para otro docente produce insatisfacción

No me gusta que en un salón haya varios cursos, por mucha agilidad que tenga el docente y práctica, a veces uno se inclina en el curso que más débil está, y los otros cursos los pone a trabajar, pero nunca quedo como satisfecha que los niños no lleven la explicación bien (Docente N°3, E3 10/2012).

Visto de esta manera, la ventaja de tener diferentes grados y edades no resulta equitativa para todos los grados. Como lo expresa Bustos (2006) un peligro lógico de la multigraduación es olvidarse de atender las características individuales... (p. 92). Por otro lado, los diferentes grados y edades, en el aula multigrado son para algunos docentes una desventaja

No es fácil trabajar con tanto grado, y con tantas edades, mientras se trabaja con un grupo el otro no, (trabaja), mientras uno trabaja una actividad con los de preescolar, los más grandes ya no van a trabajar, sino que hay que buscar otra forma, para que ellos se interesen en otras (actividades) o participen de otra manera. (E6 10/2012).

Lo anterior se constata como un desafío, que debe asumir el docente, al tener que preparar actividades para estudiantes de diferentes grados y edades, quienes además poseen distintos niveles de conocimiento e intereses, habilidades y ritmos de aprendizaje, que si bien tienen sus ventajas, al planear un tema, se observa, que en otros casos el aula multigrado se convierte en un obstáculo porque se precisa de un mayor esfuerzo en la realización de las actividades en el aula, donde algunos estudiantes se benefician más que otros, al contar con mayor atención del docente,

la calidad del aprendizaje no es equitativa y en este caso para los grados iniciales preescolar y primero de básica primaria, quienes requieren gran atención del maestro para crear condiciones necesarias hacia un buen aprendizaje, son relegados a un segundo plano, considerados por el docente N°1 como aquellos a quienes no se les puede exigir mucho, suponiendo que el docente no prevé el nivel de ayuda que requieren estos estudiantes durante la planeación de las actividades. Lo anterior lleva a suponer que este docente desconoce las ventajas de los grupos heterogéneos, por los conflictos cognitivos que tienen lugar en los estudiantes del aula multigrado, mediante el trabajo cooperativo que se difunde en Escuela Nueva. De acuerdo al Laboratorio de Innovación Educativa (2009)

Está comprobado que las dinámicas cooperativas, al favorecer la confrontación de puntos de vista, generan conflictos de tipo cognitivo que conducen a la reestructuración de aprendizajes, a través de la búsqueda de nuevas soluciones y la asimilación de perspectivas diferentes a las propias. Del mismo modo, el intercambio dialógico desarrollado dentro de los grupos de trabajo cooperativo deriva en que las producciones de los alumnos sean más ricas y estén más conseguidas, ya que se basan en propuestas y soluciones de sujetos con experiencias y conocimientos distintos. En este sentido, los métodos de aprendizaje cooperativo conciben la diversidad como un recurso y no como un problema, ya que pone en marcha importantes procesos cognitivos que son estimulados justamente por esa diversidad. (p.16)

De acuerdo a los docentes, el sentido que le atribuyen al aula multigrado se concibe como un espacio que no permite promover habilidades de pensamiento, porque este modo de agrupamiento escolar se traduce en un mayor esfuerzo para generar y ejecutar

actividades en un mismo lugar y tiempo, en un esfuerzo para atender estudiantes de manera equitativa a pesar de los diversos intereses, capacidades, ritmos de aprendizaje, obviando opciones diferentes como aprovechar el recurso cognitivo de cada estudiante ante la diversidad.

3.2.8.1 El tiempo. de acuerdo a Bustos (2006) “es uno de los aspectos que mayor incidencia ejerce en el desarrollo de los procesos de aprendizaje en la institución escolar” (p. 103). Pero, atendiendo lo dicho por los docentes, dentro de esta subcategoría, aparece como una característica que se señala como desventaja para promover pensamiento, por los siguientes argumentos “es una desventaja, cuando hay que dedicarle más tiempo a los de primero” (E2 10/2012) así mismo el docente N° 7 dice que “no se desarrollan las mismas habilidades si se tienen dos grupos, usted le dedica el mayor tiempo a un grupo, y no hay la misma disponibilidad de tiempo para cada grupo” (E7 10/2012), situación que se ha vuelto parte de la cotidianidad escolar y de acuerdo al docente N°6 no se le presta atención “uno quisiera más tiempo para dedicarle al tema, para profundizar, creo que falta más” (E6 10/2012)

Se entiende aquí, que la agrupación heterogénea de estudiantes, limita el tiempo de la labor docente, que a su vez no permite promover las mismas habilidades en todos los alumnos. Para el docente N° 4 el tiempo presenta una desventaja, porque: “se deben manejar diferentes temas a la vez, pero, sí es posible potencializar (las habilidades de pensamiento), es cuestión más que todo de tiempo. (E4 10/2012).

Se confirma que el sentido que le atribuyen los docentes al manejo del tiempo es un elemento decisorio para el docente multigrado, no solo al estructurar su labor, sino porque jerarquiza el nivel de atención que el docente planea para los estudiantes. Se supone aquí, que para los docentes multigrados el aprendizaje está determinado por la cantidad de tiempo, y no por la calidad del mismo como herramienta organizativa que permita establecer prioridades de acuerdo a las necesidades y capacidades del estudiante rural, por lo tanto, el tiempo se convierte en un factor que bloquea no solo la práctica del docente, sino que se fija como una barrera rígida en la planeación escolar, aun cuando en EN se percibe el tiempo de una manera flexible.

3.2.8.2. La indisciplina. emerge como otra característica, de esta subcategoría, al ser descrita como otra desventaja para promover pensamiento, el docente N°1 dice “en el caso mío tengo preescolar, suenan el tambor, chiflan, se escucha de todo ruido en preescolar, eso distorsiona la clase” (E1 09/2012), para García (2008) “es obvio que la disciplina en el aula no puede ser lo mismo para unos alumnos de educación infantil, primaria o secundaria, sino que las medidas y las estrategias deben adaptarse al nivel evolutivo de cada alumno” (p. 26). Para este docente el ruido se traduce en indisciplina, se infiere que esta situación es influenciada por el papel que juega él mismo dentro del aula, que bien pudiera ser por que dicen no ejercer el control adecuado de la conducta de sus estudiantes a través de normas, o por la forma como asume la heterogeneidad de grados y edades en el aula, igualmente el docente N° 5 dice “por el hacinamiento, los alumnos más grandes quieren estar pegándole a los más pequeños, quieren quitarle el poder al profesor” (E5 10/2012), es decir, que la cantidad de estudiantes es mayor que el número de salones o el espacio adecuado para ubicar y atender a los estudiantes, “yo llegué allá (a El Anará) y se encuentra mucho

hacinamiento, me hice otro salón por allá y los compartí, los dividí tengo preescolar y primero en un salón” (E5 10/2012), por lo tanto se observa una connotación negativa ante el hacinamiento porque además de provocar indisciplina, se está faltando al respeto a los más pequeños por no reconocer su diferencia, esto lleva a expresiones de maltrato entre compañeros lo cual no fortalece el ambiente escolar, y no permite la sana convivencia.

De igual manera, para el docente N° 2 la indisciplina es una situación que se presenta en el aula multigrado, a la cual no se le presta atención “(Cotidianamente) hay problemas con los alumnos, indisciplina, malas palabras” (E2 10/2012). De acuerdo a Parra (1996) en EN “la disciplina asume un papel de gran importancia para la vida escolar no solo como un objeto de normas sobre la organización escolar sino también como expresión de lo que la escuela considera central, esencial” (p. 19)

La poca disponibilidad de tiempo y las situaciones de indisciplina, para estos docentes se debe a la heterogeneidad de grados y edades que además de ser cotidiano, es una desventaja para ellos, de ahí se evidencia, un malestar porque se dificulta controlar a los estudiantes y se infiere que para los participantes, la disciplina es sinónimo de orden, silencio y quietud, desconociendo que el aula multigrado es espacio de trabajo compartido donde se dan diversas interacciones, de esta manera la disciplina para García (2008)

Debe ser simplemente el proceso de gobernar, dirigir, y organizar una clase de forma armónica y eficaz y de ofrecer oportunidades adecuadas para el desarrollo de las actitudes de cada alumno, en la que el profesor pueda cumplir su misión de facilitar la

labor de aprendizaje y los alumnos de asimilar de buen agrado las técnicas de control y orientación de sus propias conductas (p.16)

Se demuestra que en el aula multigrado existe una alta heterogeneidad de situaciones socioeducativas, cuyo sentido es ventajas por unos docentes y por otros como desventajas, que los llevan a responder de diferentes maneras, ante el aprendizaje de los niños, algunos priorizan el nivel de atención hacia unos descuidando a los otros, organizan el contenido, el nivel de exigencia para realizar las tareas o actividades, desde las diferencias de grados, y de las bajas expectativas que tiene el docente de sus alumnos especialmente en los grados iniciales, por lo tanto, esta realidad multigrado revela las desigualdades existentes dentro del mismo espacio escolar, que se originan desde la práctica docente.

Para el docente multigrado, el pensamiento se representa como prioritario para adquirir conocimiento, en la práctica se concreta mediante la activación de los conocimientos previos y la lectura. El pensamiento se estimula teniendo en cuenta lo que planea y decide el docente en el aula; además el pensamiento es observable y se reduce a la rápida ejecución de una actividad, es susceptible de promover a partir de una secuencia de acciones que parten de la experiencia, como un saber cotidiano y desde el saber localizado en las áreas disciplinares.

3.3. Aprendizaje

Como afirman Perret-Clermont y Schuabauer-Leoni (1989, citado por Gimeno y Pérez (1992)

El aprendizaje es un proceso fundamental de la vida humana, que implica acciones y pensamiento tanto como emociones, percepciones, símbolos, categorías culturales, estrategias y representaciones sociales. Aunque descrito frecuentemente como un proceso individual el aprendizaje es también una experiencia social con varios compañeros, padres, profesores, colegas (p. 75).

Esta categoría fue denominada aprendizaje porque cotidianamente lo que busca la escuela es enseñar al estudiante ya sean contenidos, comportamientos, valores, etc. Y para hacerlo efectivo implica tener en cuenta como aprende el estudiante, para que la enseñanza se amolde a su ritmo de aprendizaje, por eso, valorar a los estudiantes en sus diferencias individuales puede garantizar una forma objetiva de ayudarlo a aprender. Así mismo, se observa en esta categoría que el docente se constituye como guía, que advierte y facilita la consecución del aprendizaje, para que el alumno acceda a este, a través de diferentes formas, de esta manera, en esta categoría emergen las siguientes subcategorías: ritmos de aprendizaje, y modelamiento metacognitivo, tal como se describen a continuación.

3.3.1. Ritmos de aprendizaje

Según (Cooper, 2001, citado en Cabrera, 2007) los ritmos de aprendizaje “se inserta en el sistema educativo como el constructo clave para describir las diferencias individuales en el contexto de aprendizaje” (p. 2) diferencias individuales evidenciadas por los participantes, cuando hacen alusión a la forma como los estudiantes aprenden, el docente N° 1 dice:

Le toca a uno jugársela de diferentes formas, todos los niños a veces no aprenden de la misma manera hay niños que hay que mostrarles las cosas palpables, hay unos con el mero hecho de hablarles captan enseguida y saben de qué se trata (E1 09/12)

Las diferencias individuales, hacen que el docente sea consciente de que todos sus estudiantes no aprenden de la misma forma, hacen que el docente busque otras opciones que le permitan al estudiante aprender, desde sus características de aprendizaje, sean lentas o rápidas, lo que se convierte en un reto que le toca enfrentar día a día.

El docente N° 3 comenta “hay alumnos que trabajan muy rápido, más fácil que otros, el estudiante que se le facilita la captación del tema adelanto más con él, con el que no capta bien hay que retroceder el tema para que él me capte” (E3 10/2012) Para este docente, lo rápido significa facilidad para captar un tema, y lo lento conduce a lo contrario, que además requiere esfuerzo adicional por parte de él en explicar los temas para facilitar el aprendizaje, se observa que la idea que tiene el docente sobre ritmos de aprendizaje es la rapidez con facilidad para aprender y posibilidad de adelantar contenidos, y para captar temas: describe también este docente, que los ritmos de aprendizaje pueden llegar a ser una desventaja porque:

Todos no piensan igual, y por más que uno se esmere por preparar las clases, unos entienden el mensaje bien, y captan rápido con la lectura, con la ayuda de las cartillas, sin embargo, hay otros estudiantes quieren que uno le haga la actividad (E3 10/2012)

Se supone aquí que ese no pensar igual para este docente es que todos los estudiantes no aprenden igual, a pesar del esfuerzo que él realiza, esfuerzo que va acompañado por las guías de aprendizaje y la lectura. Para el docente N° 5 es importante que cada alumno lleve su ritmo de aprendizaje “intento que cada quien lleve su ritmo porque hay estudiantes que no saben leer” (E5 10/2012), que se convierte para él en una ventaja, porque “ellos van aprendiendo de cada uno, de acuerdo a su edad y a su ritmo de aprendizaje” (E510/2012). Es decir, que los ritmos de aprendizaje, clasificados por el nivel de lectura permiten que el estudiante avance en compañía de otros.

Cabe decir, que los ritmos de aprendizaje marcan una pauta esencial en la labor docente y el aprendizaje de los niños, primero porque ayuda a reconocer las diferencias individuales entre un estudiante y otro, y a saber que tanto y como pueden llegar a prender, aunque estas diferencias individuales son visibilizadas por los docentes como el bajo nivel de lectura que se presenta el aula multigrado, sin llegar a reconocer otras dificultades particulares de cada estudiante respecto a los procesos cognitivos que hacen su aprendizaje lento o rápido.

3.3.2. Modelamiento metacognitivo

Se presenta como otra subcategoría que en palabras de Bandura (1987) resulta “uno de los medios más poderoso de transmisión de valores, actitudes y patrones de pensamiento y conducta” (p. 68), es así, que se evidencia la necesidad del docente participante, por ser un modelo, a imitar por sus estudiantes, al realizar o resolver una tarea y/o actividad,

buscando efectividad en la misma, “yo les escribo en el tablero, les resalto palabras claves en el tablero, les leo y les voy explicando que quiere decir cada cosa” (E1 09/2012)

Ser un modelo en el aula de clase, representa en el docente, una garantía para el aprendizaje de sus estudiantes, al mostrar paso a paso como proceder ante la realización de una actividad, para que sean aprendidas por ellos, buscando además, ser una influencia en su conducta, que lo lleve a un cambio de actitud,”...les digo que la clave del aprendizaje siempre es saber escuchar, y observar, lo que se confirma cuando Bandura (1987) afirma que:

Mediante la observación de la actuación de los demás, los observadores pueden adquirir habilidades cognitivas y nuevos patrones de conducta. El aprendizaje puede consistir en patrones de conductas nuevos, criterios de evaluación, competencias cognitivas y reglas generativas de nuevas conductas (p. 70).

Así mismo, el docente enfatiza en el saber escuchar, como clave del aprendizaje, que en palabras de Beuchat (1989), puede definirse como “el proceso por el cual el lenguaje hablado, es convertido en significado de la mente, que implica reaccionar significativamente a lo escuchado, y su desarrollo en el aula es fundamentalmente responsabilidad del profesor” (s/p).

Para este docente la observación y la escucha, son fundamentales para que al estudiante se le garantice un buen aprendizaje, “si están haciendo otra cosa, y no me atienden a mí, sé que ellos no me captan nada”. (E1 09/2012), además porque esto, va

ligado a su experiencia personal, “Si a mí me hubieran enseñado a dividir así como yo les enseño a ustedes, como les estaba enseñando, para mí no hubiera sido difícil, porque yo les estoy dando clavecitas a ustedes“ (docente N°1, E1 09/2012).

De igual forma, para el docente, dar claves en el aprendizaje, es un hecho que pasa desapercibido para los otros participantes, cuando se ocupan solo por llenar de información a los estudiantes, y no enseñan que hacer con ella, al existir más interés hacía lo teórico que a lo práctico, “hay profes que no tienen en cuenta las clavecitas que uno le puede dar a los niños, sino que pasamos y pasamos y pasamos, lo práctico es mucho mejor, dar la teoría y llevarla a la práctica”. (Docente N°1, E1 09/2012). Citando a Lucio (1989) se confirma que

Se necesita entonces integrar la educación teórica con la práctica, por lo tanto, el saber (saber teórico) como el saber hacer (saber práctico) son productos del conocimiento. El hombre solo no puede saber algo sobre el mundo en la medida en que lo coloca como objeto de su acción. Pero, colocarlo como objeto de la acción es también hacer algo, lo cual genera saber hacer. Uno y otro saber se construye permanentemente en la medida en que cada nuevo elemento de saber se incorpora a los anteriores, los reestructura o reorganiza. (p. 46)

De esta manera, se evidencia que en el aula multigrado, las preferencias de los docentes se inclinan hacia las pocas actividades prácticas, no se tiene conciencia que la observación puede ser la habilidad de pensamiento más elemental y primitiva del ser humano, base de las demás habilidades intelectuales que tiene o puede desarrollar (Amestoy 2000) para que aprender sea gratificante, articulado a los intereses, necesidades

de los estudiantes, que parta del desafío hacia nuevas prácticas eficaces que permitan un aprendizaje continuo y permanente.

Para los docentes el aprendizaje se comprende, desde las conductas, lentas o rápidas, como respuesta ante la realización de las actividades de la guía, es decir que el aprendizaje no se vincula a respuestas que partan de la reflexión, del análisis, de la revisión, de la adaptación de las actividades, por lo tanto, el aprendizaje es aislado de procesos de pensamiento que bien pudieran mejorarse desde y para adquirir un buen aprendizaje.

3.4. Cotidianidad

Esta categoría, evidencia lo que sucede día a día en el aula multigrado, de acuerdo a los docentes situaciones que no se les presta la suficiente atención, las cuales están asociadas a la rutina que tiene lugar en este contexto, por lo tanto dentro de esta categoría se encuentra la subcategoría actividades de rutina.

Para Soriano y Ruiz (1991), “la cotidianeidad se expresa de distintas formas y los individuos la asumimos de diferentes maneras, según la idea que profesamos y las condiciones del medio social en la que transcurre nuestra existencia” (p.15), desde esta lógica se supone que la cotidianeidad escolar transcurre desde el desconocimiento de los docentes multigrado por la metodología y el poco manejo de varios grupos, “considero que cotidianamente no se le presta la suficiente atención a la metodología de Escuela Nueva porque hay docentes que no son capaces de manejar varios grupos” Docente N° 3 (E 3 10/2012)

El docente realiza su trabajo desconociendo la metodología que utiliza EN, que en gran medida cambia la esencia del programa, y en este caso, supone también que estos no cumplen con los requisitos indispensables, que orienten su labor y responda a las necesidades de sus estudiantes, sí uno de los objetivos de EN es “cualificar el rol del docente para guiar, orientar y evaluar el proceso de aprendizaje, evitando gastar su tiempo dando solo instrucciones rutinarias y transmitiendo conocimientos” (Fundación Escuela Nueva, s/f)

Es de suponer que cotidianamente la práctica docente, se asume como adopción de un programa que lleva al trabajo mecánico, repetitivo, y no al trabajo orientado y dinámico que fortalezca habilidades, analíticas, inferenciales, argumentativas entre otras, que fomente un mejor desempeño académico, que integre la teoría y práctica, en este caso, lo que demanda el programa EN y lo que hace el docente en el aula de clases.

Otro docente considera que no le presta suficiente atención a la falta de material “estaba trabajando sin material, no tenía los suficientes materiales para atenderlos a todos al mismo tiempo” (E5 10/2012) se infiere que la cotidianeidad del aula multigrado, transcurre desde el vacío conceptual sobre el manejo de la metodología del programa EN y la falta de materiales como las guías que se suponen son elemento central para orientar el aprendizaje activo en los estudiantes, que estimulan habilidades de pensamiento, además sirve de herramienta de planeación y adaptación curricular para el docente (Fundación Escuela Nueva s/p)

Se infiere también que este desconocimiento y falta de materiales, ha habituado cotidianamente a docentes y estudiantes a seguir una serie de actividades que se han convertido en rutina diaria, quizás porque para ellos la repetición constante de actividades supone un trabajo más fácil. Los docentes multigrado asumen como cotidianidad el conjunto de situaciones que ocurren diariamente en el aula, situaciones que han sido instaladas y naturalizadas, desde la práctica docente, de acuerdo al desconocimiento para manejar grupos heterogéneos, pasando como hechos desapercibidos por los docentes que suponen un bajo nivel de importancia a todo lo que tiene lugar en el aula multigrado.

3.4.1. Las actividades de rutina.

Para Anijovich y Mora (2009) están definidas como “acciones repetidas que implican un cierto grado de mecanización y, muchas veces, atentan contra la creatividad de alumnos y docentes, en algunos casos, son necesarias y educativas” (p. 8) acciones que tienen lugar en el aula multigrado, evidenciadas de la siguiente manera, para el docente N° 1

Entramos a las ocho, siempre hacemos la oración así no lleguen todos a la misma hora. Miramos el horario de clase, les digo miren el horario de clase a ver que toca me gusta a que se acostumbren a mirar el horario porque dicen todos los días cargamos los mismos cuadernos. Van mirando en la primera asignatura por donde vamos y las tareas que hay que hacer van sacando el cuaderno que yo voy revisando la tarea. Van mirando este tema y yo les escribo, para ver idea tienen, hay unos que sí (tienen idea sobre el tema) y hay unos que dicen yo no sé (E1 09/2012)

Dentro de esta rutina, se tienen en cuenta, aspectos que se realizan al inicio de una clase, entre ellas, hora de llegada, horario de clases, revisión de tareas, ver el tema; se destaca la importancia de hacer preguntas antes de iniciar un tema, es decir, que el docente se interesa por conocer las ideas previas que tienen los estudiantes.

Para el docente N°2 las actividades de rutina de igual forma se centran en actividades iniciales como hora de llegada, revisión de tareas. El manejo del tiempo para el grado primero, es mayor que los otros grados; actividades que incluyen estar pendiente de lo que hacen los alumnos, ser un guía en la clase.

Entran a las ocho de la mañana, me pongo a revisar las tareas. A primer año dedicarle más tiempo, si el niño está coloreando, mirar los alumnos que me llaman mire que esta pregunta no entiendo, mire que tal cosa así es la rutina todos los días, ayudarle a los alumnos a resolver el cuestionario que ellos no entienden solos, la pregunta que no entienden me llaman profe vea que este ejemplo como hacemos el proceso. Luego la media mañana, el descanso, la segunda jornada y para la casa. (E2 10/2012).

Para este docente, el manejo del tiempo dedicado al grado primero en la rutina diaria es importante, igual que ser un guía para los estudiantes frente a las dudas que presenten al realizar una actividad, “Los maestros y maestras serán los encargados de acompañar a los estudiantes en la búsqueda de preguntas y respuestas” (MEN, 2008).

Para el docente N° 3 es importante la disposición inicial, saludo, oración, indagar el estado de ánimo de los estudiantes “Cotidianamente lo primero que hago es llegar, saludar a los estudiantes hacer la oración pedirle a Dios por ese día y también le pregunto a los estudiantes que si vinieron en disposición de trabajar algunos me dicen que no” (E2 10/2012) en esta rutina, se destaca la actitud que debe asumir el docente, pues, para García (2008) “serán las pautas de actuación del profesor en el aula, las que influyan de una manera más directa, tanto sobre el aprendizaje de los alumnos como en su motivación”. (p. 42), así mismo, el docente resalta la actitud que debe tener el estudiante para iniciar una clase, por otra parte, la rutina que realiza el docente N° 4 queda evidenciada así:

Los niños llegan entre 8 y 8:30 a.m., algunos por lo general llegan a las 7:30 a.m. mientras ellos juegan, termino de organizar el salón, hacemos la formación, entramos al salón, se hace la oración, se le da alguna información necesaria, entran por cursos, si la cantidad de niños es poca, los coloco en un solo salón, a ellos les gusta mucho y se trabaja mejor, así el rendimiento disciplinario es mejor. Luego empiezo, me sacan tal cuaderno, ellos ya saben al momento de pasar a lista; les digo, muchachos a que día estamos hoy, muchas veces ellos dicen profe estamos a 16, ¿estás seguro? (le digo), porque los niños allí empiezan a dudar y empiezan a decir, es algo que uso mucho, incluso cuando pregunto las tablas, eso hace que ellos mantengan la posición a lo que ellos creen que están seguros. Después se hace la dinámica, por lo general una sola dinámica en el día, hay días que no se trabaja, se trabaja la asignatura como tal. Los niños que rindieron mucho en la actividad, salen al descanso 5 o 10 minutos antes, se trabaja la asignatura que viene después del segundo descanso, ética, religión,

inglés, en esas es poco lo que ellos escriben porque antes de empezar se les pregunta que vimos la vez pasada. (E4 10/2012).

Para el docente N°5 la rutina inicia de la siguiente manera “se dan los buenos días, la motivación, una cancioncita de bienvenida, las actividades a realizar, descanso, nuevamente las actividades a realizar, a veces una dinámica y la evaluación” (E5 10/2012). Para el docente N°6 la rutina se basa en lo siguiente:

Entran al salón, se dan los buenos días, algunas veces cantamos cancioncitas antes de empezar las clases, se hace la oración, llamado a lista, los más pequeños se les coloca las actividades en el tablero, los otros van buscando sus cartillas para ver que van a trabajar, salen al descanso toman la merienda y vienen al restaurante, regresan al salón se sigue trabajando, cambian de cartilla y se sigue trabajando” (E6 10/2012).

Continuando con el orden el docente N°7 expresa realizar la siguiente rutina:

Se hace la formación, la oración, se dan indicaciones porque todos los días pasa algo nuevo, siempre hay que dar algunas recomendaciones, todos los días no se hace la misma actividad, se habla a los niños de algún valor, se habla de algo que ellos hicieron a la hora de irse que no se debe hacer. (E7 10/2012).

Lo anterior, describe y recrea, como se asumen un día de clases, en el aula multigrado, constituida como rutina diaria, donde se observa que la mayor parte de los docentes, comparten la misma secuencia de actividades que realizan cotidianamente al

inicio de la clase como el saludo, y en otros casos la oración. Así mismo se observa que esta rutina ayuda a planear y a prepararse para lo que van a realizar durante el día, ayuda a construir nociones de tiempo, admitiendo que este, es un factor esencial en el aprendizaje, suponiendo que la calidad del mismo, depende de la cantidad de tiempo que se le dedique al estudiante, en este caso, el tiempo no es equitativo en todos los grados, como pre-escolar y primero “a primero y a segundo si les gasto tiempo en el salón porque primero lo necesita es el grado donde ellos comienzan a leer, primero lo necesita de por sí y segundo también, ya comienzan a ver teoría” (E1 09/2012) para este docente, el tiempo que se dedica depende de las habilidades que están aprendiendo en este caso leer para primero y conceptos para segundo.

Para otro docente, el porqué de la rutina no es claro, sino que simplemente se hace debido a la existencia de un horario de clase “no sé (porqué se sigue la rutina) cómo tenemos un horario que dice, tal día tenemos dos horas de matemática, y sociales” (E6 10/2012). Para Schwartz y Pollishuke (1998)

El aprendizaje lleva tiempo y, cuando preparamos un horario, conviene recordar que hay que ser flexibles: flexibles para adaptarse a las necesidades siempre cambiantes de los niños y flexible para adaptarse a los cambios de planificación y programación.
(p. 27)

En Escuela Nueva, las actividades de rutina se manejan por el horario estipulado, y no se prioriza, ni se adaptan a las particularidades de las áreas, a las características del tema

que se enseña, ni a las necesidades de los estudiantes, sino como un requisito que se debe cumplir.

De acuerdo a otro docente, el horario no lograr promover pensamiento, “(se promueve pensamiento) muy poquito (porque) el pelado siempre está pendiente del horario, no hay modificación de horario” (E2 10/2012) se observa que son pocas las acciones que se emprenden en cambiarlo o modificarlo, lo que conlleva a la repetición y mecanización de las actividades, igualmente el docente N° 6 expresa ante la relación rutina pensamiento que : “yo creo que no (se promueva pensamiento) porque ya uno está en la rutina” (E6 10/2012). Para el docente N° 7 “La rutina no es buena, si todos los días busco lo mismo, los niños se van a cansar, de la rutina no es que se aprenda mucho” (E 7, 10/2012) e insatisfacción entre los docentes; “no es buena la rutina porque de hecho la palabra rutina es aburridora,” (E1 09/2012), lo a Anijovich & Mora (2009) una rutina es nociva para el aprendizaje cuando provoca conocimiento ritual, vaciado de sentido, inerte (p. 8).

Por otro lado, el docente N°4 argumenta que la rutina en el aula multigrado existe por razones que se encuentran más allá del aula de clases, y que en consecuencia no promueve pensamiento

Uno a veces se siente obligado a actuar (rutinariamente), mientras que la gobernación y muchas teorías de aprendizaje dicen que se debe hacer esto, que se debe hacer aquello, realmente queda muy difícil estar trabajando todos los lineamientos y requerimientos que se exigen mientras que no se dan las condiciones; mientras que uno sigue trabajando con diferentes cursos y al mismo tiempo todos los niños en eso

cursos no van por los mismos temas entonces siempre es un poco difícil hacer una consecución permanente hacia esas aplicaciones(E4 N° 4 10/2012).

Desde esta perspectiva, la rutina es considerada, una obligación que se impulsa desde los entes gubernamentales, y las orientaciones curriculares del programa Escuela Nueva, se le exige a los docentes sin las condiciones favorables para que las actividades escolares en la práctica cotidiana tengan un objetivo, al respecto Anijovich & Mora (2009) aclaran que “si el objetivo de una rutina determinada es ayudar a construir ciertos hábitos de trabajo o aprender a abordar sistemática y ordenadamente algún contenido, problema, etc., dicha rutina se convierte en un recurso estructurante de la experiencia” (p. 8). De lo contrario, estas rutinas no aportan nada nuevo para el estudiante, Otálora (2007) afirma que

Las actividades centradas en el uso de rutinas ya aprendidas, como por ejemplo, hacer planas y bolitas de papel para pegar en un cuaderno, copiar dictados o jugar todos los días el mismo juego, no constituyen para los niños un desafío porque no hay nada nuevo que crear (p. 77).

Es importante considerar que la rutina le permite al niño hacer la vida escolar mucho más fácil, le ayuda a adaptarse, ser organizado dentro de un tiempo y un espacio, además de que una rutina bien establecida con anterioridad permite mantener un orden en la clase., pero, los docentes multigrado, conciben la rutina, como las practicas predecibles y estables, que posibilitan el poder y control del aula, como un código común entre docentes y alumnos, que les permite orientarse en un tiempo y espacio.

3.5. Planeación de clases

Esta categoría se ha relacionado a la definición planteada por Monereo (2001) citado en Giné & otros (2006)

Planificar es pensar y organizar una suma de acciones imaginando el conjunto de elementos y variables que se ponen en juego, para que lo que se pretende se pueda conseguir con éxito. Por lo tanto, cualquier situación, acción, o actividad está rodeada de un conjunto de variables que, conocidas y trabajadas con anterioridad, permiten actuaciones más adecuadas y facilitan poder entender mejor el resultado obtenido, independientemente del éxito o del fracaso. Ser personas reflexivas nos permite escoger mejores estrategias de planificación y de acción (p.117). Por su parte, Ainscow & otros (2001) expresan que

La planificación de las clases y, en realidad, de las actividades de aula es fundamental para el éxito de la enseñanza; la planificación se convierte en un proceso de adaptación sobre la marcha, basado en la interpretación que haga el profesor de las necesidades de sus alumnos. (p. 67).

Esta categoría, describe como dentro de la cotidianidad escolar, el docente rural realiza un conjunto de actividades, de manera secuencial, que le permiten estructurar su clase que de acuerdo a Martinic y Vergara (2007) han sido definidas en tres grandes fases

El inicio ocurre una vez que el profesor saluda al entrar a la clase. Se trata de una fase central en cualquier interacción y la función principal que cumple es la de facilitar la

transición de un contexto a otro. El desarrollo es el tiempo instruccional propiamente tal, se inicia cuando los profesores cierran la etapa anterior y declaran el comienzo de la clase enunciando los objetivos, realizando alguna pregunta o definiendo un tema relacionado con los contenidos a trabajar. El cierre es el fin de la clase, y generalmente está marcado por un modo físico (timbre, campana) o una intervención verbal. (p.7).

De esta manera, lo anterior, logra relacionarse a lo expresado por los docentes participantes cuando expresan realizar, una serie de actividades en diferentes momentos de la clase, que logran constituir las siguientes subcategorías: actividades de inicio, que presenta dos características: la motivación y actividades de revisión; una segunda subcategoría denominada desarrollo de la clase con las siguientes características: cómo se presenta la nueva información, estrategias de enseñanza, actividades prácticas y actividades de revisión, que se convierten en una condición necesaria para llevar a cabo, por parte del docente la planeación y ejecución de una clase.

3.5.1. Las actividades de inicio

Según Alfonzo (2003) es el momento instruccional que prepara al estudiante para la instrucción. En el transcurso del mismo se activa la atención y se promueven la motivación y el interés. El docente N° 1 tiene en cuenta, que:

Iniciando la jornada se coloca la fecha en el tablero, el saludo, la oración, se mira por cual tema vamos, si hay que terminarlo, la tarea que se dejó de la clase anterior, se

revisa la actividad para continuar con otro tema se deja claro el tema anterior. (E1 09/2012)

Además, de las actividades propias de rutina, es importante para este docente que al iniciar la clase, el estudiante, tenga claro el tema anterior para poder continuar con otra actividad. Así mismo el docente N°2 manifiesta que “al inicio se hace la oración, revisar tema del día anterior, comenzar las guías, chulear las tareas, preguntando sobre el tema que vamos a ver” (E2 10/2012) aquí se resalta el uso de las guías al inicio de la clase, y las preguntas que el docente hace para introducir el nuevo tema.

El docente N° 6 expresa que inicialmente “se dan los buenos días, la oración, llamado a lista, después trabajan con su cartilla, miran por dónde van, para ver el tema que viene, se les da la introducción a lo que van a trabajar”. (E6 10/2012). Después de las actividades de rutina se inicia con el trabajo de las guías para introducir el nuevo tema.

Por su parte el docente N° 7 dice: “Se hace una oración, dependiendo del tema que se va a tratar si es algo que tenga en el medio se sacan los alumnos o se hace una dinámica, una canción referente al tema” (E7 01/2013). Este docente, utiliza la motivación como parte inicial de la clase.

Para el docente N° 5 ” trabajo con guías, les mostramos a los muchachos lo que estamos trabajando en las guías, se les presenta el tema que vamos a trabajar y a desarrollar en clase” (E5 10/2012), este docente no incluye el saludo en el inicio, introduce a los estudiantes al tema por medio de las guías.

Para este grupo de docentes la clase parte de unas actividades iniciales que a la vez son rutinarias, todos, excepto uno incluye el saludo y la oración, las actividades, en su mayoría son similares, pero, varían en su orden, además algunos enfatizan que las actividades posteriores dependen del tema a trabajar, así mismo el uso de las guías se incluye en este momento de la clase.

Para otro grupo de docentes, las actividades de inicio, se realizan teniendo en cuenta, la edad, el grado, que también condicionan la puesta en marcha de la clase, expresado así:

Debido a la cantidad de cursos que tengo, empiezo de los más grandes a los más chicos, los más sacan los cuadernos, mientras que empiezo con quinto se les explica, revisamos si hay alguna actividad pendiente los demás muchachos de los otros cursos van revisando (Docente N°4, E4 10/2012).

Se evidencia que en su mayoría los docentes participantes, cumplen con la fase inicial de una clase, pero la forma de llevarla a cabo, varía en su secuencia, realizar esta fase tiene unas ventajas que se pueden relacionar a lo que expresa Alfonso (2003) Los cuatro eventos instruccionales señalados para el momento de inicio son los siguientes: activar la atención, establecer el propósito, incrementar el interés y la motivación y presentar la visión preliminar de la lección (p, 8), momentos que no se cumplen en su totalidad en el aula multigrado. Algunos docentes le dan cabida en la clase a la motivación lo cual la convierte en característica de esta subcategoría como se describe a continuación.

3.5.1.1. La motivación igual que el interés para Alfonzo (2003) “son decisivos para el éxito de la estrategia instruccional. Un estudiante motivado trabajará con agrado y tesón” (p. 9). Frente a esta característica, el docente N°1 expresa que el aprendizaje es satisfactorio si la clase es motivante “hay niños que sí (aprenden el tema) dependiendo de lo motivante que sea la clase” (E1 09/2012), lo que coincide con el docente N° 3 “si usted como docente antes de iniciar una clase no motiva al estudiante, el estudiante no tiene ánimo de hacer eso (estudiar)” (E3 10/2012), se infiere que de la motivación depende el ánimo y la disposición para aprender:

El docente N° 4 no siempre le da cabida a actividades que motiven a los alumnos, aunque admite hacer un esfuerzo por incluirlas de acuerdo al contenido, “no siempre se le da cabida a las dinámicas (como motivación) cuando hago una dinámica trato en lo posible que sea enfrascada en el tema si nos colocamos hacer una dinámica va ser menor el tiempo (para las clases)” (E4 10/2012). A pesar de que esto último tiene una connotación negativa porque supone que para este docente hacer una dinámica como motivación es perder tiempo, tiempo que se puede emplear en la clase, se supone aquí que la motivación no es utilizada como un dispositivo básico del aprendizaje sino que al parecer la motivación es una actividad, una acción que a veces articula al tema de la clase, contrario a lo que expone Alcalay y Antonijevic (1987)

La motivación escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas

instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la auto valoración, auto concepto (p.30)

Dentro de la estructura de una clase, también se evidencia otra característica, como una serie de actividades que bien se pueden dar en cualquier momento de la clase, pero estas ocurren al inicio de la clase.

3.5.1.2. Actividades de revisión. Se constituyen en un factor esencial en la cotidianeidad de algunos docentes, como mecanismo de control que permite valorar no solo el aprendizaje, sino el grado de responsabilidad que alcanzan los estudiantes al realizar las actividades propuestas. Los docentes le dan prioridad a estas actividades al inicio de la clase, pero Alfonso expone que “la revisión puede darse en cualquier momento de la instrucción y constituye una conexión entre lo que se aprendió y lo que se va a aprender.” El docente N° 1 lo evidencia así

Entro a revisar les digo hay pendiente un taller de la clase anterior voy a revisarla, cuaderno por cuaderno, si uno no revisa nada, ellos dicen: “ah la profe no revisa nada”, igualmente es importante que ellos mismos sean capaces de expresar lo que se trabajó, sean capaces de desarrollar una actividad en el tablero o que lo expresen verbalmente, que no se quede ese vacío, se enseñan a dejar huecos pasan a otro grado y quedan así porque no se enfatiza no se profundiza en los temas (E1 09/2012).

El docente N°2 expresa: “durante la clase me pongo a revisar a los alumnos a mirar las tareas” (E2 10/2012). El docente N° 4 lo manifiesta de la siguiente manera

Si (la clase) es naturales, revisamos si hay alguna actividad, los demás muchachos de los otros cursos van revisando si van acorde uno con el otro, se repasa que vimos en la clase pasada, uno se da cuenta que ellos no repasan y contestan muy tranquilos profe yo no sé (E 4 10/2012).

Las actividades de revisión que realizan los docentes pretenden hacerle acompañamiento a lo que hacen en clases, igualmente para revisar las tareas que son hechas en casa, repasar lo del día anterior y preparar para el tema nuevo, Doyle citado en Arenas (2009) expresa que “las tareas son las actividades en las que se implica el individuo, los diferentes grupos de alumnos/as y el colectivo del aula y pueden ser concebidas como estructuras” (p. 71)

Otro docente relaciona que revisar las tareas de lectura, que realizan en casa permiten que el alumno piense “si no reviso las tareas, el alumno no va a pensar, pero si el lleva una lectura para la casa allá va a pensar, va a leer con el papá, con el tío, o con la abuela” (E2 10/201) se tiene aquí, la intención de integrar a los padres y/o familiares en la realización de las actividades asignadas a sus hijos, que en la teoría de Vygotsky se relaciona a la zona de desarrollo próximo que:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo

potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1973 citado en Hernández, 1999).

Constituyendo a los adultos como mediadores, que pueden ejercer una influencia formadora, y ayudar a resolver la tarea, que no es capaz de hacer individualmente el estudiante, aunque, esta función le corresponda principalmente a los docentes, es importante que se den estas interacciones entre el contexto familiar.

De esta forma, esta subcategoría demuestra la forma como al iniciar la jornada escolar se dan una serie de interacciones en el aula, que parte de las actividades iniciales incluyendo la motivación, y las actividades de revisión, las cuales guardan una estrecha relación con las actividades de rutina, suponiendo que para ellos la planeación de una clase se constituye también como una rutina que se debe hacer día a día.

Desde esta misma lógica, dentro de la planeación de la clase, se evidencia un segundo momento que se describe como la siguiente subcategoría.

3.5.2 El desarrollo de la clase

Emerge como otra subcategoría de la estructura de una clase que en palabras de Alfonzo (2003) es el momento en que “se presenta y procesa la nueva información y sus ejemplos, dando la oportunidad de procesarla y practicarla hasta manejarla con facilidad” (p. 10) que logra relacionarse a lo expresado por los docentes, permitiendo identificar las

siguientes característica: presentación de la nueva información, estrategias de enseñanza, actividades prácticas, y actividades de revisión.

3.5.2.1. Presentación de la nueva información surge como la primera característica en esta subcategoría, la cual, está sujeta a las explicaciones que los docentes realizan para introducir o enseñar un nuevo tema, Reséndiz (2006) al respecto expone que “la explicación constituye uno de los medios que utiliza el profesor para hacer comprender o dar sentido, se convierte en el objeto de una comunicación” (p. 444). Esta característica se demuestra por las razones que expresan los participantes: el docente N°1 dice “trato de explicar bien, uno tiene que explicarle y explicarle hasta que ellos dan, el tablero es fundamental, me gusta explicarles así práctico, me toca hacerles figuras en el tablero” (E1 09/2012), para este docente el uso del tablero, es muy importante para demostrar lo enseñado, además el tablero, ayuda a explicar cuando no puede hacerlo de manera práctica. Para otro docente, al igual que explicar temas y actividades, es necesario explicar que logros deben alcanzar los estudiantes “se les dice muchachos vamos a trabajar naturales sacan los cuadernos empiezo y les explico el tema, los logros y las actividades a realizar”. (E4 10/2012). Sin duda alguna, la explicación presente en el aula multigrado es un recurso cotidiano, que orienta las actividades en las guías de aprendizaje:

Hay niños que aprenden con la mera explicación, vengo y le traigo las cartillas a los pelaos y los pongo a leer, para que ellos sepan de que se va tratar el tema, cuando los niños leen el párrafo o los dos párrafos que estamos tratando, les voy explicando lentamente sobre qué actividad van a desarrollar. (E3 10/2012)

La explicación del docente juega un papel importante, pues de ahí depende que al alumno no solo se le facilite el uso de las guías de aprendizaje, sino que avance en temas y/o actividades. No obstante, cabe mencionar, que a pesar de que el uso de las guías es de carácter obligatorio por la esencia del programa, algunos docentes se valen de otros textos convencionales para presentar la nueva información a los estudiantes, no solo por ser considerado mejor propuesta que las guías, sino porque lo fundamental es que todo gire alrededor de un texto “tengo un libro que es Dimensiones de Matemáticas y de Español están muy avanzados tienen el contenido mejor que las guías, pero no las descarto estas llevan el orden” (E4 10/2012).

Para los docentes el texto o guía, es considerado parte necesaria para presentar la nueva información, puesto que en él se definen temas y actividades, se encuentra de forma asequible un contenido predeterminado, que al parecer da seguridad al docente, para realizar la clase; además por su carácter obligatorio este no se cuestiona, ni se sustituye, aunque uno de los docentes exprese su preferencia por otra clase de texto, no las excluye totalmente, por lo tanto, las otras alternativas no hacen menos imprescindible su utilización en el aula multigrado. Otro aspecto que resaltan los docentes y que va ligado a las explicaciones durante al desarrollo de las clases, es el uso de la pregunta, Gómez (2006) expone

Para construir explicaciones en el aula, tenemos que atender, entre otros, a tres aspectos importantes. 1) La necesidad de construir preguntas que sean significativas para los estudiantes, 2) construir las respuestas a esas preguntas partiendo de las ideas de esos alumnos y buscando la integración de ideas nueva, propiciando su

organización y el establecimiento de relaciones entre estas y los fenómenos que explican y 3) las explicaciones construidas deben posibilitar actuar o intervenir en el mundo y tomar decisiones (pp. 76-77)

De acuerdo, a lo expresado por los participantes, las preguntas tienen el fin de indagar conocimientos previos, así mismo, introducir un nuevo tema, pero estas se presentan en su mayoría una interacción vertical de maestro a alumno, donde el estudiante es un receptor pasivo, el docente N° 7 expresa:

Si (el tema) son los animales se puede dar una canción y se hacen las preguntas necesarias de qué se trataba la canción, que me dice la canción, para qué sirve eso, para poder introducir a los niños al tema que se va a tratar. (E7 10/2012)

El docente N°2 comenta:

Si vamos a ver los animales le comienzo a preguntar que hay en su casa, para que me respondan, ahí sí, ya, listo, les digo: “vamos a ver los animales, que hay animales salvajes, que hay animales que viven con el hombre... así es cómo hago yo con ellos. (Docente N°2, E2 10/2012).

De igual forma, el docente N°4 incluye la pregunta “si estamos trabajando en ética el ser social, que se imaginen ellos solos en una isla, se le van haciendo preguntas de cómo se sentirían” (E4 10/2012).

Por otro lado, la pregunta se da también de alumno a docente, dándole cabida a aquellas preguntas que resulten del trabajo con la guía por parte del alumno, “al ir desarrollando la clase los muchachos van a tener expectativas, preguntas para hacerme y no tiene la disponibilidad de contestarle en lo que pueda colaborarle” (Docente N°5, E5 10/2012).

La pregunta, es un recurso utilizado por los docentes y en algunos casos por los estudiantes, pero es más frecuente en la dirección docente a alumno, como recurso del maestro, en busca de introducirlo al tema a enseñar, sin embargo, la pregunta en el aula cumple una función que va más allá de la actividad que se pretende realizar, para Morata y Rodríguez (1997)

Las operaciones mentales que el profesor induce en sus alumnos mediante la interrogación son muy variadas, desde el simple recuerdo hasta procesos mucho más complejos como son la comparación, la contrastación, la clasificación, la explicación de fenómenos, la reflexión... En síntesis, las preguntas del profesor tienen la virtualidad de atraer la atención de los alumnos, fomentan la participación, la discusión y en definitiva, aumentan el nivel del aprendizaje. (p. 157)

Los docentes y estudiantes en algunos casos utilizan la pregunta en clase, es de anotar que no están apropiados totalmente de este recurso para acercarse al aprendizaje, y que en consecuencia, permita promover pensamiento desde que se da inicio del tema, se identifiquen conocimientos previos y se den explicaciones por las oportunidades que se les

puede brindar, en este caso porque crea un ambiente favorable para el aprendizaje, ayuda a la motivación, reflexión y da apertura al pensamiento.

El docente N° 4 muestra algo diferente y es incluir situaciones cotidianas como ejemplo “uno les coloca ejemplos de situaciones, si tu sales al pueblo y ves que una señora se le cae un billete, tú qué harías allí en esa situación?” (E4 10/2012) que para Alfonso (2003) resulta muy importante “en estos casos, los alumnos deben analizar activamente los ejemplos para dar sentido a los datos que reciben y así obtener el aprendizaje esperado” (p. 10), este docente de manera intencional o no intencional, logra estimular diferentes habilidades en sus estudiantes, como la toma de decisiones, solución de problemas o la capacidad de ponerse en el lugar de otro, es decir, que ayuda a promover el pensamiento.

Por otra parte, los docentes muestran inconformidad por la falta de materiales didácticos, para presentar la información, para Díaz (1994).

Los recursos y materiales didácticos son todo el conjunto de elementos, útiles o estrategias que el profesor utiliza, o puede utilizar como soporte, complemento o ayuda en su tarea docente. En general, los diferentes recursos y materiales didácticos pueden referirse a todos los elementos que un centro educativo debe poseer, desde el propio edificio a todo aquel material de tipo mobiliario, audiovisual, bibliográfico (p.238)

De este modo, la falta de materiales, en este caso la falta de guías genera inconformismo en los docentes, porque los estudiantes no tienen material suficiente para la

realización de las actividades en el aula, así, el docente N° 3 expone “nunca me había tocado trabajar en Escuela Nueva, me gustaría que implementaran más material didáctico, que cada niño llevara su módulo y el docente una guía”. (E3 10/2012). 105

El docente N° 5 dice: “los materiales que tengo ahorita son muy poquitos” (E5 10/2012), es evidente que en este contexto la falta de materiales educativos, o los que existen no son suficientes, además de ser preocupante para este docente, otro expresa que son necesarios para llevar lo aprendido a la práctica

Todos los temas que se presten para tener el recurso, para mostrárselo es mucho mejor que escribir y escribir, con el recurso en la mano uno trabaja mejor, en un tema como las medidas de peso si tengo un peso se los muestro y les enseño la numeración, en el tema del metro es bueno tener el metro a la mano, es como recurso el metro (E1 09/2012).

Igualmente, esta preocupación trasciende hacia la comunidad, porque muchas familias rurales no tienen recursos y no favorece la situación, porque niños y niñas no tienen la oportunidad de repasar en casa lo aprendido en la escuela, o realizar las tareas que el docente deja para la casa, al respecto el docente N° 4 explica:

Muchas veces mientras que a este (niño) le coloco una tarea de naturales (para la casa) a este se la dejo mejor para que la haga en clase porque sé que no tiene las herramientas en la casa, eso influye mucho porque si usted solamente le exige al niño

y no ve, (la falta de materiales) el niño en última va a guardar inconscientemente cierta rabia hacía el profesor y no le va a rendir (E4 10/2012).

Para varios docentes los recursos o materiales tienen sentido porque la falta de ellos impide en algunos casos que los estudiantes no realicen tareas en la casa, y en consecuencia no reciban la ayuda de los familiares, y él ve la necesidad de obviar ciertas actividades, y las exigencias sobre las mismas se hace dependiendo de la existencia de los materiales o recursos que tenga acceso el estudiante.

La actuación del docente multigrado, frente a presentar la información a los estudiantes se hace de manera expositiva, y apoyados de las guías, no logran fomentar la participación activa del alumno; también hacen uso de la pregunta en la clase que no va más allá del uso de la memoria y solo dos de los docentes los llevan a situaciones más complejas de pensamiento como analizar o argumentar. Por otra parte se resalta la intención de un docente al utilizar la pregunta para explorar la imaginación del estudiante como una condición favorable para aprender, y así mismo las situaciones cotidianas que utiliza como ejemplo impulsan valores éticos y morales en los estudiantes, de esta manera el sentido que los docentes le atribuyen al desarrollo de la clase es presentar la información, inclinada a la transmisión y exposición de contenidos.

Presentar la información se concibe como el conjunto de actividades que permite comunicar o dar a conocer a los estudiantes los contenidos, temas, tareas a realizar, mediante preguntas, explicaciones, el uso de ejemplos y el trabajo de la guía, aquí, el docente expone, da indicaciones informa a sus alumnos para que ellos puedan realizar

el trabajo de la guía, es decir, que en este momento de la clase se evidencia lo lento o lo rápido que el estudiante realiza el trabajo de la guía y de acuerdo a él anima a pensar y a promover pensamiento.

Ahora bien, dentro del discurso de los docentes multigrados, se evidencia que ellos utilizan una serie de estrategias dentro del desarrollo de la clase.

3.5.2.2 Estrategias de enseñanza se identifica como la segunda característica dentro de la subcategoría desarrollo de una clase, entendida por Anijovich y Mora (2009) como:

El conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover los aprendizajes de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando que queremos que nuestros alumnos comprendan porqué y para qué. (p. 23)

El docente N° 1 sin especificar cuáles son las estrategias que utiliza, entiende que estas deben ir relacionadas a las tareas para la casa” utilizo (las estrategias) dependiendo de las tareas que uno le deja de investigación para la casa” (E1 09/2012), tres de los docentes incluyen algunos recursos didácticos pero los nombran como estrategias, lo que supone una confusión de términos “ utilizo charlas, libros, videos, biblioteca, vivencias” (E2 10/2012), así mismo el docente N° 3 expresa que utiliza: “la observación, talleres de investigación, uso de internet” (E3 10/2012);

El docente N°4 comenta que utiliza "(algunas veces) crucigramas, situación problema, que los niños imaginen, talleres para la casa, proyectos de pensamiento formal" (E4 10/2012); en este orden, el docente N° 5 expresa

Dar charlas de motivación, orientación en cosas que ellos tienen deficiencias, salidas fuera del salón, si es una clase de ciencias naturales mostrarles las plantas y que las manipulen, las siembren, o los animales que por lo menos ellos los conocen, entonces yo aprendo de ellos y ellos aprenden de mí.

El docente N° 7 expresa "los saca no muy lejos, para que observen, para que miren, tengan contacto con la naturaleza, si tenemos que dictar una clase de ciencias naturales y tenemos una planta porque tenemos que llevarla al tablero en un dibujo si podemos palparla, tocarla, mirarla". (E7 10/2012).

En esta característica se observa que los maestros utilizan una serie de estrategias, cada uno tiene una opinión distinta, uno de los docentes no especifica las estrategias utilizadas en el aula de clase sino que para él dependen de las tareas asignadas; otro docente trata de hacerlas diferentes, valiéndose de sus propias vivencias; otros docentes le dan prioridad al uso de herramientas tecnológicas dentro de la clase; otro docente utiliza estrategias donde el estudiante pueda manipular y observar directamente los objetos que le brinda el medio.

Así mismo, dentro de esta característica, los docentes dicen utilizar el aprendizaje cooperativo, asumido como el trabajo que los estudiantes realizan al ser distribuidos por

grupos, evidenciándose una concepción distinta a lo que implica realizar un trabajo cooperativo dentro del aula, el docente N°7 dice “el aprendizaje cooperativo se da en la escuela, porque es el sistema de Escuela Nueva y mire que lo estamos poniendo en práctica a diario porque los niños trabajan en grupo, hacen actividades en grupo”; al respecto, Batista (2007) explica que

En el aprendizaje cooperativo los procesos de enseñanza y aprendizaje son altamente estructurados por el profesor, cada miembro del grupo tienen una tarea y responsabilidad específica en la solución de una parte del problema o situación planteada. Hay división de tareas frente a la situación que traza el profesor para que en determinado momento se produzca una puesta en común de las soluciones parciales. Mediante procedimientos didácticos que proponga el profesor, la integración beneficiará a todos en el aprendizaje del objeto o tema o caso problematizado. (p. 99)

El docente N° 6 dice “sí (utilizo) el trabajo cooperativo porque trabajan en equipo” (E6 10/2012). Uno de los docentes admite el trabajo en grupo, pero encuentra mayor satisfacción en el trabajo individual, por las diferencias cognitivas que existen entre sus estudiantes al respecto comenta “Trabajan en grupo, trabajan individual, como docente de la post primaria me gusta más que los niños trabajen individual porque todo mundo piensa diferente al otro” (Docente N° 3 E3 10/2012).

Estos docentes no hacen una distinción conceptual sobre que es una estrategias de enseñanza, se asumen como la selección de recursos didácticos, el trabajo colaborativo está

referido a la distribución de personas en un mismo lugar y espacio, es decir, que para los docentes las estrategias están lejos de ser planificadas, bien definidas y lejos de las posibilidades cognitivas de los alumnos.

3.5.2.3 Las actividades prácticas de acuerdo con Alfonso (2003)

Consisten en dar la oportunidad a los estudiantes de aplicar o utilizar repetidamente el conocimiento adquirido para afianzarlo y manejarlo con soltura. El tipo de práctica que debe realizarse va a depender del tipo de contenido que se esté aprendiendo. (p. 12)

Dos de los docentes, reconocen que resulta más efectiva la actividad práctica para afianzar el conocimiento, a pesar de la transcripción de textos, el docente N° 1 expresa:

A veces les escribo en el tablero, espero que escriban porque algunos se quedan atrasados, después explico y comienzo con las actividades en clase o sea que practiquen lo que ya expliqué. Uno les pregunta que duda o que les parece esto, vamos a practicar esto y ustedes mismos lo van hacer y lo organizan cuando quedó claro, si, ellos están viendo la práctica se están haciendo ejercicios de una vez, es más fácil que uno escribirles y hablarles así verbalmente; uno medio les explica el tema y hágale el ejercicio que ellos empiezan hacer el ejercicio hasta que cogen el hilo (E1 09/2012).

El docente N° 4 dice:

En el grado primero que se trabajan los sentidos más que todo allí no se escribe sino que se simplemente se da mediante la experiencia significativa a los niños, yo les tapo por ejemplo la vista y le voy colocando para que ellos huelan, para que ellos palpen, para que prueben pero al final se trata de enredarlos un poquito (E4 10/2012)

Según Gimeno (2007) “Han de ser el primer motivo de reflexión crítica de los profesores” (p. 230); a pesar de esto, uno de los docentes concibe las actividades prácticas como hacer ejercicios, algo que se puede hacer, manipular; y para el otro participante, ejercicios que partan de la experiencia del estudiante, se observa que para estos docentes estas actividades tienen cabida en el aula de clase, puesto que la otra parte de los participantes, no las tienen en cuenta o fueron omitidas.

Llegado a este punto, cabe decir que la categoría, planeación de clases construidas con las subcategorías, y características mencionadas, demuestran la preferencia de los docentes multigrados para ejecutar o llevar el ritmo de una clase en dos fases o momentos, la primera que va desde las actividades de inicio, (motivación y actividades de revisión) y una segunda parte como la fase de desarrollo de la clase donde ellos dan cuenta la manera como presentan la información o contenidos a los estudiantes. No se evidencia una última fase descrita por Alfonso (2003) como cierre, por lo tanto, es importante señalar que la planeación descrita por los docentes multigrados del C.E.R El Anará en su mayoría no corresponde en su totalidad a las orientaciones que EN plantea y establece dentro del programa, o por lo menos no se evidencia dentro del discurso de los participantes.

Muestra de lo anterior, encuentra explicación en las orientaciones que de acuerdo a la Fundación Escuela Nueva es lo que se debe realizar el docente para posibilitar aplicar el programa EN de manera pertinente en el aula

Leer y analizar las guías de aprendizaje, revisando cada actividad que el estudiante debe realizar y analizar si es posible hacerla. Después del análisis tal vez surgirán actividades que se deben ampliar o adaptar, teniendo en cuenta los criterios de adaptación que se trabajan en los talleres de capacitación. Se procede entonces a la adaptación en una carpeta o cuaderno de fácil acceso a los estudiantes, dentro del cual el docente escribe la actividad que el estudiante debe realizar, teniendo en cuenta la secuencia y el lenguaje que proponen las guías de Escuela Nueva (Fundación Escuela Nueva s/f)

Se supone aquí que el docente no planea y ejecuta las clases, de acuerdo a lo anterior por desconocimiento. Desconocimiento que los orienta también a la no adaptación o ampliación de las actividades antes de proponerlas a los estudiantes

Se realiza la planeación de la clase, teniendo en cuenta los parámetros que se encuentran en las Guías de Aprendizaje (estándares, competencias, logros y contenidos), se debe indicar en qué parte hay adaptaciones, y se debe realizar el listado de recursos que se necesitan para que los estudiantes puedan desarrollar satisfactoriamente las actividades de las guías y las adaptaciones (Fundación Escuela Nueva s/f)

De igual forma, para la planeación, es necesario que el docente

Disponga de todo lo que se necesita para que el estudiante desarrolle las guías, dentro de un ambiente afectivo, de trabajo en grupo, individual, con el material necesario, con monitores por cada grado y por supuesto al interior del aula debería estar organizado el gobierno estudiantil. (Fundación Escuela Nueva s/F)

Cabe decir, que la planeación de la clase por parte de los docentes participantes se acomoda parcialmente a las exigencias, del programa EN, porque se evidencia que los docentes no se han apropiado en su totalidad del programa, desatendiendo y/o desconociendo aspectos que es de suponer son considerados importantes, debido a la falta de capacitación, que pone en juego la coherencia entre el programa y la práctica real del docente en el aula, por lo tanto, el sentido que el docente le atribuye a la planeación de la clase, parte de un conjunto de actividades rutinarias no intencionales desde las pautas que establece EN par su elaboración, sino de lo que ellos han considerado desde los conocimientos elaborados a partir de sus propios supuestos.

Evidencia de ello, se observa también, cuando algunos de los participantes expresan incluir el gobierno escolar, lo que en realidad se denomina gobierno estudiantil Organización de y para los estudiantes, que con democracia directa y participativa, constituyen la vida escolar. Está integrado por todos los estudiantes, organizados con un presidente, vicepresidente, secretario, tesorero y comités desarrollando proyectos pedagógicos para responder a las necesidades de la escuela (Fundación escuela nueva s/ f)

Organización que dicen incluir en su cotidianidad, para integrar a los estudiantes a la vida democrática, a participar en diferentes actividades como la huerta escolar, actos culturales, recreativos, religiosos, cuidado de la salud, de la alimentación etc., pero que terminan confundiendo con el gobierno escolar el cual tiene un carácter administrativo dentro del propósito del PEI. Al respecto el docente N° 1 expresa

Se realiza el gobierno estudiantil, la elección del personero y ahí hemos visto como nosotros les explicamos se presta a una práctica de un tema de sociales, le decimos cómo hacen las elecciones en el pueblo, porque ellos no han tenido la oportunidad de ver unas elecciones en el pueblo (E1 09/2012).

Para obtener un beneficio, el docente N° 2 dice “el gobierno lo integro yo, hay unos presidentes, unos senadores, buscar el bienestar de todos los compañeritos en general” (E2 10/2012); el docente N° 3 dice así

Bueno en cuanto a gobierno estudiantil hicimos la actividad dizque del personero y todos los niños como que no mostraron sentido de pertenencia porque el niño que se postuló para gobierno estudiantil es un pelao que en estos momentos no está en la institución (E3 10/2012).

Otro docente no tiene argumentos claros, para explicar por qué se organiza el gobierno estudiantil, en EN, “lo del gobierno estudiantil o elección también se hace porque eso se lleva en cada sede en cada centro” (E 7 10/2012)

Se confirma así, que el sentido que los docentes le atribuyen al gobierno estudiantil es confundido con su funcionalidad y propósito, lo que no permite desplegarla para el beneficio y uso en pro de las necesidades presentes en la escuela.

El sentido que tiene la planeación de clase es que se asume como una serie de actividades secuenciadas y rutinarias, que no parte del total conocimiento de los criterios u orientaciones que fundamentan el programa Escuela Nueva, donde el fin último de la planeación del docente es el llenado de la guía, por consiguiente las intenciones de favorecer un aprendizaje, significativo, activo y participativo, quedan opacadas por un aprendizaje transmissionista y memorístico, de esta manera, se puede inferir que el sentido atribuido a la planeación escolar por el docente multigrado, es la poca reflexión sobre la importancia que está realmente debe tener en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Por último la construcción de sentido se validó, con la socialización de los resultados que arrojó el análisis de la investigación, donde los docentes, estuvieron de acuerdo con la construcción de sentido, uno de los docentes habla de manera general expresando que las respuestas emitidas durante la entrevista fueron el pensar de todos “yo pienso que lo que nosotros dijimos en el momento de la entrevista, yo pienso que cada uno expresó la realidad que vive, lo que piensa, la experiencia, yo pienso eso” (Docente 1), no obstante otro docente se justifica:

Yo pienso que eso (la entrevista) fue así como imprevisto de pronto enseguida dijo lo más rápido lo que se le vino a la mente, y después cuando vemos la realidad, yo porque dije eso ni siquiera primero una cosa y después otra me desvié, entonces, por

ese motivo que uno no sabía ni que le iban a preguntar a uno de pronto respondió lo más rápido lo que se le viene (docente 2).

3.6 Devolución del análisis a los participantes.

Después de escuchar las categorías de análisis de la investigación reiteraron, la falta de capacitación, el docente N° 6

Yo tengo tres años de estar acá y nunca he recibido capacitación, para yo enfrentarme a Escuela Nueva, pienso que lo estoy haciendo bien, porque me he metido y lo hago, ninguno de los que trabaja aquí ha recibido capacitación y lo he aprendido ahí, por mí.

Igualmente reiteraron la falta de materiales- guías, docente N° 2

Otra cosa, Escuela Nueva exige muchas cosas, nosotros no tenemos ni bibliotecas, en sí de Escuela Nueva no tenemos nada, ¿Qué tenemos? La mera guía y no completa, tengo una guía para segundo año y son cinco niños, entonces necesitamos material, en sí que tenemos, no tenemos nada, el tablero, la lengua y el marcador y la mera guía, una sola guía para 5 niños ¿Dónde está la Secretaria de Educación si estamos hablando de calidad?.

Para otro docente, la promoción flexible puede ser una causa de que los niños lleguen al grado quinto de primaria, sin saber leer, ni escribir, el docente N°5 dice:

En Escuela Nueva uno no puede dejar a un estudiante, no puede perder el año, tiene que pasarlo, tiene que ser de común acuerdo con el papá, así lo puede dejar, el niño puede perderse un mes, dos meses regresa, tiene que seguir el mismo ritmo, se trabaja en la cartilla por donde quedo él pero es un niño que viene con deficiencia hasta que termina, si nosotros lo pasamos para otra institución, otra escuela ya ese niño va con esas deficiencias, de pronto si yo lo cojo, yo sé por dónde va, pero a veces le cambian a uno a otro salón a otro grado, y a veces llega a quinto de primaria y no sabe leer, ni escribir, no saben nada.

La falta de apoyo de los padres de familia porque no comprenden la dinámica escolar, pues consideran que si su hijo va a clase todos los días debe tener buenas calificaciones, es para uno de los docentes otra dificultad en este contexto, docente N°3

Este año me vinieron 4 niños del profesor Rafael y ese es el dolor de cabeza, son autoritarios, no trabajan, y cuando uno les califica, por lo menos yo tengo que darle una calificación, el problema es que a la mamá no le gusta que le pongan A porque su hijo vienen todos los días. Yo toda la vida lo he dicho yo no tengo porque calificar la distancia de un niño que se desplaza de su casa al colegio.

Así mismo, para este docente, la falta de materiales, el que los estudiantes que están en la secundaria no piden explicaciones ni les interesa salir al tablero o que les expliquen porque vacían la guía al cuaderno y les parece suficiente, es otra dificultad que se le presenta en el aula de clases

La mayoría de los estudiantes son demasiados de lentos, no saben leer, no saben interpretar textos , entonces cuando yo le explico a tres grupos de diferente grado, que hay otra hora siguiente ese grupo va coger la otra área, tengo la dificultad, los niños de sexto no preguntan que van hacer sino que vacían todo lo que está en el libro, entonces cuando yo les digo “muchachos qué están trabajando si ustedes no me han pedido explicación”, cuando yo les voy a explicar ellos me dicen que ya saben que van hacer, entonces ahí algo se me sale de las manos, vuelvo y le digo, los seis años que tengo de estar en Antioquia nunca he recibido capacitación, y estoy trabajando con post primaria y sé que eso requiere de mucho conocimiento, y de mucha agilidad y de mucho tiempo, porque yo tengo alumnos que son pilosos y ya saben que van hacer porque hace tres años los tengo, pero los niños que vienen de las diferentes sedes que son los de quinto, no es porque el compañero este aquí, pero hasta ahora no tengo problemas con los de Tipaco (Tipaco es una sede del CER)

Otro docente que en algunos casos debe actuar motivado por causas externas a su voluntad

Yo le explico, en el caso mío, toca hacer lo que dice el papá, porque si uno los pone a perder van donde los otros (grupos armados) dicen vamos donde esos manes, y le dicen a uno que tiene que arreglarles la nota, me llamaron como el 10 de diciembre, me hicieron varias llamadas que le arreglara las calificaciones porque al niño no lo aceptaban, entonces como hace uno ahí en ese caso.

De este modo, la conclusión sobre el sentido que le atribuyen los docentes a las habilidades de pensamiento, en el análisis de la información queda expresada conforme lo que hacen, y piensan los docentes desde su experiencia y cotidianidad.

4. CONCLUSIONES Y HALLAZGOS

Como se propuso desde el inicio de esta investigación, el objetivo de la misma, giró en torno a comprender el sentido que los siete docentes del aula multigrado del C. E.R El Anará del municipio de Cáceres le atribuyen a las habilidades de pensamiento; y para lograr comprender este sentido en primera instancia se buscó reconocerlo desde la práctica pedagógica del docente rural, lo que encuentra su argumento cuando Narváez (2007) explica que:

...Para comprender la realidad social particular de cada individuo es imprescindible captar el sentido de su acción, e interpretar lo que explica o relata, los significados, lo simbólico, su cosmovisión, creencias, valores, actitudes , elementos que juntos operan como sistemas de referencias subyacentes en cada una de las acciones sociales de los actores. (s/p)

Posteriormente se buscó determinar la relación entre este y la formación profesional de los docentes, a través de la información recogida y analizada desde la teoría fundamentada de Strauss y Corbín, de la cual emergieron cuatro categorías centrales.

La primera categoría se denominó pensamiento de la cual se puede concluir, que en algunos de los docentes existe una plena conciencia sobre la prioridad de este para que el estudiante alcance el conocimiento, prioridad que se maneja mediante la indagación previa de los conocimientos, y mediante la lectura a la que se le atribuye una función especial como la que permite pensar, y reconocer la inteligencia, sin embargo, el sentido que le

atribuyen al pensamiento es sinónimo de rapidez, el estudiante desarrolla pensamiento solo si trabaja rápido y realiza todas las actividades de la guía, mientras que si es lento y no trabaja bien, no desarrolla pensamiento, para De Vega (1989)

El pensamiento es una actividad mental no rutinaria que requiere esfuerzo. Ocurre siempre que nos enfrentamos a una situación o tarea en la que nos sentimos inclinados a hallar una meta u objetivo, aunque existe incertidumbre sobre el modo de hacerlo. En esas situaciones resolvemos problemas, o de modo más general pensamos. El pensamiento implica una actividad global del sistema cognitivo, con intervención de los mecanismos de memoria, la atención o los procesos de comprensión; pero no es reducible a estos. Se trata de un proceso mental de alto nivel que se asienta en procesos más básicos pero incluye elementos funcionales adicionales como estrategias, reglas y heurísticos. (p. 439)

Así mismo se concluye, que el sentido atribuido a la lectura, es la que permite la rápida realización de las actividades de manera individual sin la ayuda constante del docente, sin recurrir a un mayor esfuerzo cognitivo como el análisis, hacer inferencias, dar argumentos o proponer nuevas ideas, sino cumplir con lo que se le propone desde la guía, se relaciona de este modo al sentido que le atribuyen al pensamiento, porque ambos confluyen hacia la misma intención que es la rápida realización de las actividades.

Por lo tanto, se observa mucho discurso y pocas acciones que permitan superar la funcionalidad que le atribuyen a la lectura, pocas acciones que fortalezcan el pensamiento

a través de la misma, porque de forma consciente o inconsciente, no se tienen en cuenta aspectos como menciona Maqueo (2005)

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes de la vida. La lectura no solo se relaciona con el aprendizaje, también lo hace con el desarrollo del pensamiento y de las capacidades cognitivas superiores, como las reflexivas y las críticas, un individuo que aprende a leer es un individuo que aprende a pensar, a generar ideas, a relacionarlas, a compararlas con otras ideas o con experiencias anteriores, analizarlas, a deducir, inferir y comprender. En suma la lectura, es una herramienta fundamental, para que esa persona se convierta en un ser pensante, reflexivo, autónomo, con mayores posibilidades de integrarse a la vida laboral. (p. 207).

Igualmente, se encuentra que el propósito de la escritura es la transcripción de la guía al cuaderno, que para los docentes es igual a teoría, de la cual los niños deben apropiarse, Aguirre (2010) expresa

Lo ideal es que la generación de ideas y la visualización del texto que se desea comunicar dirijan la transcripción, así, aunque los niños sean lentos para plasmar las grafías saben lo que quieren expresar y entonces, la transcripción tiene sentido en la medida que comunica, lo que justifica la gran cantidad de recursos cognitivos y de tiempo que ellos invierten en las actividades de transcripción. (p. 20)

El sentido, que le atribuyen los docentes al tipo de escritura que se propone en EN, va ligada a la codificación y decodificación de grafías, sin la intención de comunicar, ni

construir significado, expresarse, lo cual no posibilita mejorar sus procesos de pensamiento relacionado a las habilidades que intervienen en el proceso de producción escrita como el razonamiento analógico, que definen (Carretero, Almaraz y Fernández, 1995 citados en Benítez y García, 2010) como un proceso cognitivo por medio del cual se elaboran reglas para generar representaciones mentales cuya finalidad es extraer conclusiones, resolver problemas y tomar decisiones (p. 170).

De acuerdo a este sentido otorgado por los docentes, no se observan acciones que conduzcan al estímulo para el desarrollo de habilidades de pensamiento que brinda a través del trabajo en la guía (Fundación Escuela Nueva s/f) sino un trabajo rutinario, repetitivo y mecánico, por lo tanto, el pensamiento más que una actividad mental, es percibida como una actividad relacionada a la rapidez de la realización de lo propuesto en el aula (actividades).

Para estos docentes el sentido que le atribuyen a la experiencia es el fundamento de su práctica, al no existir una articulación entre el saber profesional y los saberes que desarrollan a través de la práctica, aunque los docentes expresan que la formación profesional los preparó para promover pensamiento, se observan que la actitud que asumen ante el pensamiento de los estudiantes, es pasiva porque le resulta más cómodo transmitir y repetir información, que enfrentar el esfuerzo de la realidad heterogénea del aula multigrado por los distintos grados y edades, porque el trabajo cooperativo no parte de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas, confrontando puntos de vista, lo que genera conflictos cognitivos, que permite profundizar

en su propio aprendizaje, independientemente de su nivel. (Laboratorio de Innovación Educativa, 2009) sino que este trabajo cooperativo se asume como un trabajo en grupo así como lo explica Palomares (2007)

Se establecen grupos de estudio en los que todos obtienen la misma calificación aunque solo/ alguno/s hayan trabajado realmente, solicitar que el alumnado con mayor formación se haga cargo de otros más atrasados, distribuir las tareas de la manera que unos trabajen y otros copien lo de los demás, disminuir el trabajo del docente, especialmente cuando se restan horas de docencia mientras se supone que el alumnado trabaja en equipo (p.215)

De esta forma, el sentido que le otorgan al trabajo colaborativo es de poca utilidad para promover aspectos como la interdependencia positiva entre compañeros, el uso adecuado de habilidades como la toma de decisiones, resolución de problemas, el análisis, la argumentación y la planificación, entre otras.

Los docentes utilizan la resolución de problemas como estrategia desde el valor de la cotidianidad que favorece el pensamiento de los alumnos, y en otro participante la intencionalidad hacía el uso del análisis, en otros docentes se advierte una confusión entre estrategia y actividades que dificultan la planeación y el uso de las mismas para promover pensamiento en el aula Beltrán (2003) considera que “las estrategias son algo así como las grandes herramientas del pensamiento que sirven para potenciar y extender su acción allá donde se emplea” (p.56), por lo tanto, en estos docentes existe la necesidad de diferenciar estos conceptos para que las estrategias no se reduzcan a las actividades y permitan al

estudiante tomar decisiones oportunas ante una tarea, comprender un texto o resolver un problema.

En la segunda categoría descrita como aprendizaje se concluye que el sentido que le atribuyen los docentes es que su calidad se mide por el nivel de lectura que tenga cada estudiante, constituyendo la guía en el eje central del proceso de aprendizaje del estudiante, es decir que el aprendizaje se reduce al uso de la guía, sin tener en cuenta las adaptaciones considerables dentro del contexto y el rendimiento académico de cada estudiante. Para Kelly (1982)

El alumno aprende en la escuela, mediante la participación en tales actividades, como la lectura de los libros de texto, la escritura de temas, la resolución de problemas, la atención a las explicaciones del maestro, la respuesta oral a las preguntas, las composiciones escritas, búsquedas de referencia, las prácticas, preparación, de experimentos etc., su aprendizaje tiene lugar progresivamente y es una actividad de su mente. Por ello, no depende simplemente de los materiales que los libros contienen y explican los profesores, sino más bien el modo de en que la mente del alumno reacciona ante tales agentes externos, como los libros y los maestros (p244)

Así mismo, los docentes multigrados explican el aprendizaje por dos tipos de conductas determinadas rápida y/o lenta, por el ritmo con que se realiza la actividad en la guía, es decir, quién lee y avanza rápido en la guía es quién aprende, y el estudiante que lo hace lentamente no se le facilita el aprendizaje, se concluye que el sentido atribuido al aprendizaje está relacionado al aspecto físico o motor para cumplir el llenado de la guía,

donde se omite el uso del razonamiento, el juicio, la síntesis, el análisis, como ruta hacia un mejor aprendizaje.

Por otro lado, se concluye que para un docente multigrado el alumno aprende mediante el modelamiento metacognitivo, es decir mediante la observación de su conducta, como un modelo a imitar, para que el estudiante luego reproduzca esta conducta y se dé el aprendizaje, de ahí que resulte la observación como un elemento fundamental pero, no se observan acciones en el docente que lo lleven a analizar y reflexionar sobre su comportamiento a imitar, para que el aprendizaje no se dé a través de un refuerzo positivo en el estudiante, o un modo de respuesta automática o repetida, sino mediante la utilización de sus procesos de pensamientos, puesto que el aprendizaje no es un modo condicionado de adquisición de respuestas; sino, una adquisición de conocimientos a través de los procesos cognitivos de la información (Bandura 1986)

La tercera categoría corresponde a las situaciones que pasan desapercibidas en la cotidianidad del aula multigrado que se traducen en la no apropiación de la metodología del programa Escuela Nueva, y la falta de materiales como guías, que han rutinizado la vida escolar, que la hacen marchar automáticamente, ratificando así la poca variabilidad de actividades lo que origina insatisfacción en algunos docentes, como muestra de cierta sensatez ante la afirmación de que la rutina no promueve pensamiento, sin embargo, esta insatisfacción no es suficiente como punto de reflexión y los conlleva a involucrar procesos que vayan más allá de la mera repetición diaria de actividades, que van en contra vía de la flexibilidad del programa EN por auto condicionar el uso del horario y el tiempo .

De la última categoría descrita como planeación de clases se concluye que los docentes organizan la clase en una estructura que comprende dos fases, las actividades iniciales y el desarrollo de la clase. En la primera fase, la mayoría de los docentes rurales utilizan los juegos, rondas y dinámicas, como única fuente de motivación, actividades que no parten de los intereses y necesidades de los estudiantes, Carrasco (2004) afirma que “motivar es predisponer a los alumnos a que aprendan. Y dado a que todo aprendizaje exige atención y esfuerzo, la motivación consigue que aquellos dirijan sus esfuerzos para alcanzar determinadas metas y les estimula el deseo de aprender” (p.215).

En el desarrollo de la clase como segunda fase, se da la presentación de los temas, sujeto a preguntas, explicaciones, ejemplos cotidianos, sin embargo, los docentes no disponen de un repertorio claro de estrategias porque estas son concebidas como cualquier actividad que se realiza en la clase, algunos las identifican con los recursos o materiales didácticos. Así mismo, se observa que estos docentes desvirtúan las estrategias particulares que propone el programa EN, entre ellas gobierno estudiantil, que es de carácter pedagógico curricular y tiene el propósito de formar en el desarrollo socio afectivo y moral integrado por todos los estudiantes, organizados con un presidente, vicepresidente, secretario y comités desarrollando proyectos pedagógicos para responder a las necesidades de la escuela, confundida con el gobierno escolar que tienen carácter administrativo integrado por el consejo Directivo, Consejo Académico y Rector y desarrollan y evalúan el proyecto Educativo Institucional.(Fundación Escuela Nueva s/f).

Comprender el sentido que los docentes del aula multigrado del Centro Educativo Rural El Anará le otorgan a las habilidades de pensamiento desde su práctica pedagógica,

es comprender el sentido que el docente ha construido desde el desconocimiento conceptual, donde cada concepto implicado o que se haya relacionado dentro del aprendizaje, su práctica docente y programa Escuela Nueva, se manifiestan de manera concreta, observable, palpable, es decir que los han vuelto una cosa. Para Weiten (2006) “La cosificación ocurre cuando a un concepto hipotético y abstracto se le asigna un nombre y luego se le trata como si fuese un objeto concreto y tangible” (p. 337), es decir que los docentes no tienen una representación de concepto, y prima el valor de la experiencia cotidiana, para promover habilidades de pensamiento. De acuerdo a Vygotsky citado en De Zubiría (2006)

Los conceptos cotidianos se adquieren empíricamente, comparando las características externas y partiendo de lo concreto y perceptible visualmente; por ello, pueden ser adquiridos sin existir la escuela. Los conceptos científicos adquieren su sentido y validez en tanto hagan parte de un sistema de proposiciones organizado y jerarquizado, ya que son teóricos y abstractos. Por ello, no son aprehendidos en la experiencia cotidiana, los docentes no realizan construcción de conceptos de esta forma los transmiten a los estudiantes. (p.124)

Desde este sentido atribuido, al pensamiento y la inteligencia, como realizar rápido las actividades, escribir con copiar, estrategias con actividades, motivación con actividad lúdica, los docentes no diferencian el saber cotidiano del saber científico, por lo tanto, se puede entender que los docentes planean y ejecutan sus clases con el sentido de lo cotidiano, ellos no transmiten, ni construyen conceptos, solo trabajan con las representaciones que tienen de lo cotidiano.

De igual forma el programa EN, los enmarca dentro de sus políticas de realizar el trabajo como se le exige al docente, realizando las actividades al pie de la letra donde el estudiante tiene todo listo en la cartilla y solo debe contestar lo que allí se pregunta, quedándose en el nivel literal y dejando de lado lo interpretativo, argumentativo y propositivo. Al mismo tiempo la cartilla y el programa no le permiten al niño o al docente generar estrategias que permitan potenciar el pensamiento, porque al estudiante estar enmarcado en la guía, él no tendrá la posibilidad de solucionar dudas, reflexionar sobre situaciones que le exijan tener un nivel más avanzado de concentración o de análisis y esto lo llevara a convertirse en un estudiante pasivo frente a la búsqueda del conocimiento.

Ante los resultados mencionados, se puede concluir también que el saber docente para enfrentar el aula multigrado se configura desde la experiencia que ha adquirido al laborar en este contexto, y no del saber adquirido en su formación profesional, el cual no ha sido congruente con el contexto ni el programa EN, es decir, que los docentes multigrado aprenden a desarrollar su práctica, por las vivencias adquiridas en el contexto a través del tiempo. Siguiendo a Tardif (2004)

Cuando menos utilizable en el trabajo es un saber, menos valor profesional parece tener. Según esa óptica los saberes procedentes de la experiencia cotidiana parecen constituir el fundamento de la práctica y de las competencias profesionales, pues esa experiencia es la condición para la adquisición y la producción de sus propios saberes (p.17)

Así mismo, se concluye que el sentido atribuido a su formación profesional como aquella que los preparó para promover pensamiento está relacionado al aprendizaje de un área del conocimiento, al conductismo y la práctica. Es evidente que la preparación universitaria que los docentes recibieron incide en el sentido que le otorgan a las habilidades de pensamiento, porque no se concretiza una línea de formación que parta en primera instancia de la importancia del propio pensamiento del docente, de sus propios procesos cognitivos y metacognitivos que influya en su práctica en la incorporación de elementos y condiciones que permitan promover pensamiento en el estudiante rural.

De acuerdo a los resultados, es posible determinar que existe una relación entre el proceso de formación de los docentes y el sentido otorgado en sus prácticas a las habilidades de pensamiento, puesto que los programas de formación son los encargados de preparar a los docentes, de entregar no solo información, sino de promover competencias y habilidades, que de una u otra forma son los que guían el trabajo del docente en el aula, y aunque los docentes rurales, afirman haber recibido formación para tal hecho, este saber se configura a partir de su experiencia y práctica cotidiana.

Por lo tanto, esta investigación queda abierta como campo de discusión sobre cómo debe ser la formación inicial docente que conlleve a promover pensamiento en el aula multigrado, no solo por lo que afirma Darling-Hammond (2001) “el aprendizaje de los alumnos depende principalmente de lo que los profesores conocen y de lo que pueden poner en práctica” (p.13) sino, por la importancia que implica la construcción de conceptos, como explica Morerira (2008) “la conceptualización es esencial para el desarrollo cognitivo, para la comprensión humana , así como para la convivencia humana” (p.10)

Desde esta perspectiva resulta necesario dar más atención al docente, en cómo piensa y construye conceptos a razón no solo de su desarrollo cognitivo, sino a razón de promover pensamiento en el aula multigrado desde las posibilidades y condiciones de metodologías flexible como EN, para que niños y niñas tengan oportunidad de conocer y utilizar sus habilidades de pensamiento, no como una actividad motora sino como una actividad que implique situaciones complejas que requieren esfuerzo cognitivo.

Así, esta investigación contribuye a la comprensión de los problemas que se presentan en los estudiantes del medio rural e igualmente para otros contextos, relacionadas a las dificultades del uso de habilidades de pensamiento, y la forma como se expone y planea lo que el estudiante debe aprender, y que además sirve como marco de referencia para futuras investigaciones respecto a la formación inicial docente, a la elaboración de nuevas estrategias e identificación de nuevos recursos, así mismo, sugiere que el interés curricular debe ir orientado a una enseñanza viable que identifique enfoques para enseñar a pensar, por lo tanto, es oportuno dirigir esta investigación a las facultades de educación en su función de formadora, y a los docentes para la toma de conciencia de su quehacer y saber pedagógico.

5. REFERENCIAS

Aguirre, (2010) La lectura y la escritura en escolares de primeros grados. Orientaciones Didácticas.

Universidad de los Andes. Venezuela. Recuperado de:

http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/33344/1/orientaciones_didacticas.pdf

Ainscow & otros (2001) Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula, manual para la formación del profesorado. España: Ediciones NARCEA.

Alcalay, L. y Antonijevic, N. (1987). "Motivación para el aprendizaje: Variables afectivas", Revista de Educación, núm. 144, pp. 29-32.

Alfonzo, A (2003) Estrategias instruccionales. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. Recuperado de: Http://issuu.com/universidaddavinci/docs/alfonzo_2003

Alliud, A (1997) El maestro que aprende. Representaciones, valores y creencias: Los modos de pensar y actuar la enseñanza. Ediciones Novedades Educativas.

Allueva, P. y Bueno, C. (2011) Estilos de Aprendizaje y estilos de pensamiento en estudiantes universitarios. Aprender a Aprender y Aprender a Pensar. Revista ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura. Vol. 187.p. 261-266.

Amestoy, M (2000).Desarrollo de Habilidades del Pensamiento. Procesos Básicos del pensamiento. Guía del Instructor. Tirillas

Amestoy, M (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. Revista electrónica de investigación educativa, 4(1).Pp 129-159. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=15504108>

Anijovich y Mora (2009) Estrategias de Enseñanza otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires. Aique grupo editor.

Arenas, M (2009). Las estrategias, actividades y tareas de enseñanza en el aprendizaje comprensivo de la historia y las ciencias sociales escolares. Casos chilenos. (Tesis Doctoral) Universidad de Alcalá. Recuperado de: <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/9041/Tesis%20Andoni%20Arenas%20Martija-22-10.pdf?sequence=1>

Avalos, B. (2003) La formación docente inicial en Chile, IESALC, pp 40. Recuperado de: http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_chile_iesalc.pdf

Bandura, A (1987). Pensamiento y Acción, Fundamentos sociales. Barcelona. Ediciones Martínez Roca.

Bandura, A. (1986) Social Cognitive Theory. Stanford University. In R. Vasta. Edicions Annals of child development. Vol.6. Six theories of child development pp. 1-60. Greenwich, CT: JAI Press.

Barbosa, E. Pedraza y Quijano. (2010) El conocimiento didáctico de un docente del modelo Escuela Nueva. Segundo Congreso Nacional de Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología Seminario Internacional sobre Enseñanza de las Ciencias Universidad del Valle Instituto de Educación y Pedagogía.

Batista, E. (2007) Lineamientos Pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje. Medellín. Universidad Cooperativa de Colombia.

Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. Revista De Educación N° 333, p 55-73. Universidad Complutense de Madrid.

Benítez y García, G (2010) El razonamiento analógico verbal: una habilidad cognitiva esencial de la producción escrita. Onomazeín 22. N° 2. P 165-194. Chile.

Bernard, H Russel (1998). Unstructured and Semistructured Interviewing, en Researched Methods in Cultural Anthropology. Beverly Hills. Sage pp 203-224

Berry, C. (2001) Efectos de los logros de las escuelas primarias multigrado y monogrado.

Recuperado

de:http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleListURL&_method=list&_ArticleListID=1778467532&_sort=r&_st=13&view.

Beuchat, C. (1989). Escuchar: el punto de partida, en Revista Lectura y vida. N° 3 pp 22-33.

Argentina. Recuperado de:

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n3/10_03_Beuchat.pdf/view

Bobadilla G. y otros (2009). Los rodeos de la práctica: Representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía. Estudios. Pedagógicos. Valdivia, Vol. 35, N°. Pp

239-252 Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100014&lng=es&nrm=iso

Burke, L. Williams M (2008). El desarrollo de jóvenes pensadores. Recuperado de:

http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleListURL&_method=list&_ArticleListID=1778467532&_sort=r&_st=13&view=130

Bustos, A. (2006) Los grupos multigrado de Educación primaria de Andalucía.(Tesis Doctoral).

Granada. Editorial: Universidad de Granada. Recuperado de:

<http://hera.ugr.es/tesisugr/16158933.pdf>

Cabrera, M. (2007) Dificultades para aprender o dificultades para enseñar. Revista Iberoamericana de Educación. N° 43/3 -25. Editorial Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Pp 1-7 Recuperado de:

<http://www.rieoei.org/deloslectores/1763Murcia.pdf>

Castro & Guzmán (2005) Los Estilos de Aprendizaje en la Enseñanza y el aprendizaje una propuesta para su implementación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Revista de Investigación N° 28 pp 83-102. Caracas. Recuperado de:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2051098>

Carrasco, J. (2004) Una didáctica para hoy: Cómo Enseñar mejor. Madrid. Ediciones RIALP, S.A.

Colbert V. (2000). Marco de referencia. Hacia una nueva escuela para el siglo XXI. Ministerio de Educación Nacional. Fundación Volvamos a la Gente. Colombia.

Coll, C (1988). Significado y Sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. Universidad de Barcelona. Infancia y Aprendizaje. N| 148, pp 131-142. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48298>

Darling- Hammond, L (2001) El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ediciones Ariel.

De Vega M (1989) Introducción a la Psicología cognitiva. Madrid: Alianza Editorial.

De Zubiría, J (2002) Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad. Bogotá. Ediciones Aulas abiertas.

Díaz, J. (1994) El currículum de la Educación Física en la reforma Educativa. Barcelona España: INDE publicaciones.

Domínguez, M. E. (2009). Las Tic como apoyo al desarrollo de los procesos de pensamiento y la construcción activa de conocimientos. Revista del Instituto de Estudios en Educación, Universidad del Norte. Vol. 10 pp 146-155. Recuperado

de:<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1624/1064>

Ertmer.P y Newby (1993) Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. Performance Improvement Quarterly. Pp 50-72. Recuperado de: <https://www.galileo.edu/wp-content/blogs.dir/4/files/2011/05/1.-conductismoCognositivismo-y-Constructivismo.pdf>

Esteve, J. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. Revista de Educación, 350. pp. 15-29.Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento Teoría e Historia de la Educación.

Fierro, C. y Otros (1999).Transformando la práctica docente. México. Paidós. Ibérica. Ediciones S, A.

Flórez, Ochoa. (2010). La dimensión Pedagógica Formación y Escuela Nueva en Colombia
Revista Educación y Pedagogía Nos. 14 y 15. Pp 197-219

Fundación Escuela Nueva. (s/f)Volvamos a la gente. Microcentros. Recuperado
de:<http://escuelanueva.org/portal/es/nuestros-programas/formacion.html>

Volvamos a la gente. Modelo Escuela Nueva. Componente Curricular.

Recuperado de: <http://www.escuelanueva.org/portal/es/modelo-escuela-nueva/componentes/curricular.html>

Volvamos a la gente. Modelo Escuela Nueva. Recuperado

de: <http://www.escuelanueva.org/portal/es/modelo-escuela-nueva/componentes.html>

Volvamos a la gente. Modelo Escuela Nueva, ¿Qué es Escuela Nueva?

Recuperado de: <http://www.escuelanueva.org/pagina/index.php?codmenu=2&idioma>

Volvamos a la gente. Escuela Nueva- General ¿Cómo se debe realizar

una planeación si se trabaja con Escuela Nueva? Recuperado

de: <http://www.escuelanueva.org/renueva/faqs/31-escuela-nueva-general.html> 133

Volvamos a la gente ¿Qué tipo de niños, niñas y jóvenes busca formar el

modelo Escuela Nueva? Recuperado de:

<http://www.escuelanueva.org/renueva/noticias/91--ique-tipo-de-ninos-ninas-y-jovenes-busca-formar-el-modelo-escuela-nueva.html>

García, A. (2008). La Disciplina Escolar. Guía Docente. España. Universidad de Murcia.

Gardner, H. (1998). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.

- Giné & otros (2006) Planificación y análisis de la práctica educativa: la secuencia formativa: fundamentos y aplicación. España Editorial GRAO.
- Gimeno, S. (1998) Poderes inestables en educación. Madrid. Ediciones Morata
- Gimeno, S. (2007) El currículum una reflexión sobre la práctica: Madrid. Ediciones Morata
- Gimeno, & Pérez (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Ediciones. Morata.
- Gómez (2006) Construcción de explicaciones científicas escolares. Revista Educación y Pedagogía. Vol. XVIII, N° 45 pp 73-83.
- Hernández, R. (1999). La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares. México. Perfiles Educativos. N° 68 y 69 CESU UNAM
- Hernández Veráztica, A. E. (2006). La impronta práctica para la formulación de sentido. Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana, I (II) pp 1-17.
- Hernández, Herrera, y Torres (2010) Modelo y práctica pedagógica en la escuela rural unidocente multigrado Centroamericana: condiciones, limitaciones y potencialidades. Patria Grande Revista Centro Americana de Educación. Vol. 51 Costa Rica. Recuperado de: <http://www.ceducar.info/OJS/index.php/rpg/article/view/10/15>

Herrera, F (s/f) Habilidades Cognitivas. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación

Universidad de Granada Recuperado de:

<http://www.cprceuta.es/Asesorias/FP/Archivos/FP%20Didactica/HABILIDADES%20COGNITIVAS.pdf>

Howley, C. B., Theobald, P., & Howley, A. (2005) what rural education research is of most worth?

A reply to Arnold, Newman, Gaddy, and Dean. Journal of Research in Rural Education, 20(18). Retrieved from: <http://www.jrre.psu.edu/articles/20-18.pdf> 135

ICFES. (2009) Pruebas SABER 5° y 9°. Resultados Nacionales, Resumen Ejecutivo. Recuperado

de: https://www.google.com.co/?gws_rd=cr&ei=797aUtzdLczMkQeY8IGoBg#q=SABER+5%C2%B0+y+9%C2%B0+es+una+evaluaci%C3%B3n+nacional+de+car%C3%A1cter+externo+que+se+aplica+peri%C3%B3dicamente+a+estudiantes+de+educaci%C3%B3n+b%C3%A1sica+de+todo+el+pa%C3%ADs%2C+con+el+fin+de+conocer+el+desarrollo+de+sus+competencias+b%C3%A1sicas+en+lenguaje%2C+matem%C3%A1ticas+y+ciencias.+Sus+resultados+se+han+utilizado+para+orientar+la+definici%C3%B3n+de+pol%C3%ADticas+y+programas+de+mejoramiento.

Johnson, A, (2003) El desarrollo de las habilidades de pensamiento: aplicación y planificación para cada disciplina. México. Editorial Pax. Recuperado de:

[http://books.google.com.co/books?id=2o0-caykR14C&printsec=frontcover&dq=Johnson,+Andrew.+habilidades+de+pensamiento\(2003\)&hl=es&sa=X&ei=z0jXUsLoA4S3sAT0u4CoAg&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=Johnson%20Andrew.%20habilidades%20de%20pensamiento\(2003\)&f=false](http://books.google.com.co/books?id=2o0-caykR14C&printsec=frontcover&dq=Johnson,+Andrew.+habilidades+de+pensamiento(2003)&hl=es&sa=X&ei=z0jXUsLoA4S3sAT0u4CoAg&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=Johnson%20Andrew.%20habilidades%20de%20pensamiento(2003)&f=false)

Kelly, W. (1982) Psicología de la Educación. Madrid. Ediciones Morata.

Laboratorio de Innovación Educativa. (2009). Qué, Por qué, Para qué, Cómo. Aprendizaje

Cooperativo. Recuperado de:

http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/LAB_DOCUMENTACION_APRENDIZAJE_COOPERATIVO.pdf.

Larrosa, J (2008) Sobre La Experiencia. Universitat De Barcelona. Recuperado de:

<http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>

Leray, C. (1995) Recherche sur les histories de vie en formation, Revue Française de Pedagogie,

N° 112, pp 77-88 recuperado de:[http://www.youscribe.com/catalogue/presse-et-](http://www.youscribe.com/catalogue/presse-et-revues/savoirs/autres/recherche-sur-les-histoires-de-vie-en-formation-article-n-1-vol-991549)

[revues/savoirs/autres/recherche-sur-les-histoires-de-vie-en-formation-article-n-1-vol-](http://www.youscribe.com/catalogue/presse-et-revues/savoirs/autres/recherche-sur-les-histoires-de-vie-en-formation-article-n-1-vol-991549)

[991549](http://www.youscribe.com/catalogue/presse-et-revues/savoirs/autres/recherche-sur-les-histoires-de-vie-en-formation-article-n-1-vol-991549).

Lipman, M, (1991). Pensamiento Complejo y Educación. Madrid: Ediciones Morata

Lipman, M. (1998). Pensamiento complejo y educación, Madrid: Ediciones De La Torre.

Lipman, M. Sharp, M. (1998) La filosofía en el aula. Madrid: Ediciones De La Torre.

Lipman Mathew (2003) Thinking in Education. New York. Editorial. Cambridge University. Press.

Litte, W, A. (2001), Enseñanza multigrado.

http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleListURL&_method=list&_ArticleListID=1778467532&_sort=r&_st=13&view.

Lucio, R (1989).La construcción del saber y del saber hacer. Revista Educación y Pedagogía. Nos. 8 y 9 pp 38- 56.

Maqueo, A (2005). Lengua, Aprendizaje y Enseñanza. El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica. México: Editorial Limusa

Martinic, S. & Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos con jornada escolar completa en Chile. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(5e) 3-20.

MEN (2008) Al tablero. El papel del docente. El periódico de un país que educa y que se educa. N° 46. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-167594.html>

Morata & Rodríguez (1997) La interrogación como recurso didáctico. Análisis del uso de la pregunta didáctica practicado en dos áreas de conocimiento en el nivel de Formación Profesional. Revista Didáctica. N°9 pp 153-170 Madrid. Servicio de publicaciones UCM.

Moreira, M. A. (2008a). Conceptos en la educación científica: ignorados y subestimados. Currículum n° 21, pp. 9-26. Servicio de Publicaciones. Universidad de La Laguna.

- Narváez, X. (2007). Perspectiva de la acción social desde los sentidos y los significados de los actores. CONHISREMI, Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico, Vol. 3, No. 1. Venezuela. Instituto Universitario Experimental de Tecnología “Andrés Eloy Blanco”
- Otálora, Y. (2007) Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. Centro de Investigaciones de Psicología, Cognición y Cultura. Universidad del Valle. Colombia. CS No.5, pp. 71-96Colciencias.Recuperado.de:http://www.icesi.edu.co/revista_cs/images/stories/revistaCS5/articulos/03%20Otalora.pdf
- Palomares, A. (2007) Nuevos Retos Educativos: El Modelo de docente en el espacio Europeo. Cuenca: Ediciones De La Universidad de Castilla.
- Parra, S. R (1996) La Escuela Nueva. Santa Fe De Bogotá: Editores Colombia S. A
- Pedraja y Otros (2012) Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas. Formación Universitaria. Vol. 5. Pp 15-26. Recuperado de:<http://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v5n4/art03.pdf>
- Peña y Otros (2013). Sentido de la Escuela para niños y niñas Mapuche en una zona rural. POLIS Revista Latinoamericana. N° 34. Pp. 2-11.
- Piaget, J. (1964). Seis estudios de psicología. Colombia. Panamericana Formas e Impresos.

- Rajadell, N. (2001) Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje, en Sepúlveda, F. y Rajadell, N.: Didáctica general para psicopedagogos. Pp 465-525 Madrid: Eds. De la UNEP. Recuperado de:http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/Los%20procesos%20formativos%20en%20el%20aula.pdf.
- Reséndiz, E. (2006) Las Variación y las explicaciones didácticas de los profesores en situación escolar. Relime. Vol. 9, Núm. 9. P 435-458.
- Rivera, D. (2000) ¿Cuán importantes son los conocimientos previos, como punto de partida para el aprendizaje de habilidades psicomotrices en el subsector de educación tecnológica? Horizontes Educativos N°5 sin mes, 75-80 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917880010>
- Sánchez, L. Aguilar, G (2009). Experiencia Educativa: Taller de Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo. Universidad veracruzana Área de Formación Básica General. México.
- Sandoval C, C. (2002). Investigación Cualitativa. ARFO Editores e impresores Ltda.
- Santa María y Otros. (2009) Sentidos que subyacen alas prácticas pedagógicas de maestros de la escuela normal. Latinoamericana. Estudios educativos. 5 (1): pp71 – 95. Colombia.

- Schwartz & Pollishuke (1998) Aprendizaje activo. Una organización de la clase centrada en el alumnado. Madrid. Ediciones Narcea.
- Serrano, M. y Tormo, R. (2000). Revisión de programas de desarrollo cognitivo. El Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI). *Relieve*, Vol. 6, N. 1
- Soriano, R. & Ruiz, D (1991) Apuntes de la vida Cotidiana: Una interpretación Sociológica. México, D.F.: Plaza y Valdés: Asociación Mexicana de Pedagogía.
- Strauss & Corbin (2002) Bases de la investigación Cualitativa, Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial: Universidad de Antioquía.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Ediciones Narcea.
- Téllez & Otros, (2010) La preparación del maestro de la escuela rural multigrado: una necesidad social. Volumen.16 No.3 Innovación Tecnológica. Recuperado de:
<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=10&sid=9e73b93b-40c8-4d93-85b8-a87760ccbfd4%40sessionmgr198&hid=117>
- Torres, R. (1992) Alternativas dentro de la educación formal: el programa escuela nueva de Colombia, Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de: <http://www.oei.es/equidad/esnueva.PDF>.

Vargas, T. (2003) Escuelas Multigrado ¿Cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas Multigrado Innovadas. Cuadernos de Educación Básica para todos. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137497so.pdf>

Vergara, F. (2005). Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. Reice - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 3, No. 1. Pp 686-697

Weiten, W (2006) Psicología temas y variaciones. México. Editorial: Cengage learning: Thomson International.

Zabala, V. Antoni (2007) La práctica Educativa: cómo enseñar. Barcelona. Editorial GRAÓ.

ANEXO: Consentimiento informado



FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN REGIONES
BAJO CAUCA

Caucasia, septiembre 14 de 2012

Las estudiantes **MARTHA INÉS TORRES VERGARA** y **MARINELLA MARGARITA MENDOZA**, matriculadas en la Maestría en Educación, Línea Cognición y Creatividad, actualmente están realizando su proyecto de investigación: **LA PRÁCTICA DOCENTE Y HABILIDADES DE PENSAMIENTO EN EL AULA MULTIGRADO**, para ello deben realizar entrevistas a docentes del C.E.R El Anará del municipio de Cáceres. Los datos recogidos en las entrevistas serán utilizados con fines académicos y no se hará mención de los nombres de las personas participantes, para preservar la intimidad y privacidad de los mismos. Si alguno de los participantes decide que después de haber realizado la entrevista ya no quiere seguir en el proceso puede hacerlo y para ello debe comunicar su decisión. Los resultados preliminares serán socializados con ustedes antes de entregar la versión final de la investigación, con el ánimo de validarlos de manera colectiva.

Después de conocer en qué consiste la investigación expreso mi deseo de hacer parte de la investigación, por tanto participaré en la entrevista.

NOMBRE COMPLETO:

No. de identificación:

Número telefónico:

Firma:

Agradecemos su participación y apoyo


Atentamente,

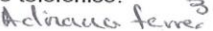
MARTHA TORRES VERGARA
 Estudiante Maestría en Educación
 Teléfono: 3136577219
 Correo electrónico:
 Mayife27@yahoo.es

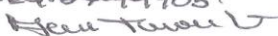
MARINELLA MENDOZA
 Estudiante Maestría en Educación
 Teléfonos: 3128661478
 Correo electrónico: mn_ella@hotmail.com

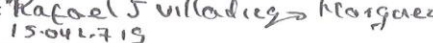
PATRICIA PARRA MONCADA
 Asesora del proyecto Docente Maestría en Educación
 Teléfono 4547034 3127912811
 Correo electrónico patriciaparramoncada@gmail.com


NOMBRE COMPLETO: José David Palacio Pérez
 No. de identificación: 3838904
 Número telefónico: 3205529272
 Firma: 

NOMBRE COMPLETO: Laura Lucia Calle Quintero
 No. de identificación: 3912766154/sta
 Número telefónico: 3146040609
 Firma: 

NOMBRE COMPLETO: Adriana C. Ferrer Meza.
 No. de identificación: 64.743.519.
 Número telefónico: 3112941429.
 Firma: 

NOMBRE COMPLETO: Zepha Toirain Villazon
 No. de identificación: 33.203.743
 Número telefónico: 3145709905.
 Firma: 

NOMBRE COMPLETO: Rafael J. Villalobos Márquez
 No. de identificación: 15.042.719
 Número telefónico: 3205261394
 Firma: 

NOMBRE COMPLETO: Juana Feirebbs Mosquera
 No. de identificación: 54.252.624.
 Número telefónico: 313.681.39.65.
 Firma: 

NOMBRE COMPLETO: Silvia Rosa Sanabria Candila
 No. de identificación: CC 64.740.430 CBU
 Número telefónico: 314.518.3819
 Firma: 