

Las ecologías del aprendizaje en un aula rural multigrado

Trujillo Narvaez, Geraldinne; Palma Rivillas, Carolina; Franco Castaño, Alejandro; Montoya, Martha Doris.

Learning ecologies in a multigrade classroom in the rural context

Resumen

Este trabajo, se propone comprender la red de conocimiento que emerge de las ecologías del aprendizaje en un aula multigrado, a partir, de los procesos que se llevan a cabo en la Institución Educativa Rural Belén Tambo, sede el Agrado, en Cauca, Colombia. La investigación aplicó un enfoque cualitativo y utilizó un método etnográfico. Para la recolección de datos, se usaron instrumentos como la guía de observación participante, fotopalabra y la revisión documental. El grupo objeto de estudio estuvo conformado por 11 estudiantes (5 estudiantes de grado 0°, 3 estudiantes de grado 1°, 1 estudiante de 3° y 2 estudiantes de 4° grado) y una docente. Se encontró que las ecologías del aprendizaje provocan una red de conocimiento que da cuenta de dos dimensiones cada una con sus respectivas subcategorías: dimensión *intrínseca* (Diversidad, co-construcción, aprendizaje colaborativo, el juego y ambientes de clase) y dimensión *extrínseca* (Estrategias de aprendizaje, manejo del espacio físico, diferenciación de contenidos, modelo de Escuela Nueva y metodologías de enseñanza). Se concluye que las ecologías del aprendizaje en un aula multigrado de contexto rural, permiten vislumbrar diversidad cultural y metodologías de enseñanza en espacios de aula expandida; en tales escenarios, los roles de enseñanza y aprendizaje no están definidos por las clases magistrales unidireccionales, sino que se materializan con base en la diversificación del ambiente, de la creatividad, de la planificación, de las didácticas, de la gestión del aula, de los espacios de aprendizaje desarrollados y propiciados por el docente. Igualmente, se reconoce el reto de actualizar los Proyectos Educativos Institucionales – PEI, a fin de dar cuenta de la experiencia que se vive desde el trabajo que se desarrolla a partir de la relación pedagógica en una escuela unitaria rural de Colombia.

Palabras claves: Ecologías del Aprendizaje, Aula Multigrado; Contexto Educativo Rural, Modelos Educativos.

Abstract

This work aims to understand the knowledge network that emerges from the learning ecologies in a multigrade classroom, based on the processes carried out at the Belén Tambo Rural Educational Institution, El Agrado campus, in Cauca, Colombia. The research applied a qualitative approach and used an ethnographic method. For data collection, instruments such as the participant observation guide, photo-word and documentary review were used. The study group consisted of 11 students (5 0th grade students, 3 1st grade students, 1 3rd grade student and 2 4th grade students) and a teacher. It was found that learning ecologies provoke a network of knowledge that accounts for two dimensions each with their respective subcategories: intrinsic dimension (diversity, co-construction, collaborative learning, play and classroom environments) and extrinsic dimension (learning strategies, management of physical space, differentiation of content, New School model and teaching methodologies). It is concluded that learning ecologies in a multigrade classroom in a rural context allow us to glimpse cultural diversity and teaching methodologies in expanded classroom spaces; in such scenarios, teaching and learning roles are not defined by unidirectional lectures, but are materialized based on the diversification of the environment, creativity, planning, didactics, classroom management, and learning spaces developed and fostered by the teacher. Likewise, the challenge of updating the Institutional Educational Projects – PEI is recognized, in order to account for the experience that is lived from the work that is developed based on the pedagogical relationship in a rural unitary school in Colombia.

Keywords: Learning ecologies, Multigrade classroom; Rural educational context, Educational models.

Introducción

La educación es un pilar fundamental para promover transformaciones significativas en la sociedad tanto en el ámbito urbano como el rural. Sin embargo, en Colombia existe una brecha alarmante entre la educación rural y urbana que dificulta esta transformación (Mendoza-Ponce, 2024; Segura Torres, 2020; Trujillo y Cardona, 2019) y esto se debe a varios aspectos: el acceso limitado a los recursos materiales y tecnológicos en las escuelas

rurales, lo que problematiza la oportunidad para implementar metodologías innovadoras, la falta de material didáctico adecuado y, particularmente en los docentes, la falta de formación específica y la carga académica. Estos y otros son algunos de los desafíos que enfrentan los estudiantes y docentes de un aula multigrado, que son espacios académicos con estudiantes de distintos cursos o grados; en ese sentido, en el contexto rural, el aula multigrado fortalece la educación en las regiones garantizando más oportunidades y calidad educativa en zonas de difícil acceso (Ministerio de Educación, 2017).

En este ámbito educativo rural, las ecologías del aprendizaje son escenarios diversificados y configurados a las necesidades individuales de los estudiantes del aula multigrado, donde las metodologías de enseñanza con corte constructivista constituyen el principal recurso pedagógico liderado por el docente. Por lo tanto, el aprendizaje se logra desde los diferentes ambientes de clases, de la gestión del aula y, por ende, del manejo del espacio físico que disponga la institución para la transformación de habilidades y destrezas. Por ello, surge la necesidad de investigar cómo, en este contexto de acceso limitado, las ecologías del aprendizaje juegan un papel importante como escenarios de aprendizaje que generan un ecosistema educativo. De ahí que los procesos de enseñanza y aprendizaje admitan que las nuevas generaciones sean capaces de reconocer desafíos que la sociedad les va planteando, donde el aula tradicional, según Dewey (1995), ya no debe configurar un entorno fijo y predefinido, puesto que la educación actual debe ser más permeable a lo que sucede fuera del aula.

En ese sentido, según Barrón (2004, como se citó en Monsalve y Aguasanta, 2020), la ecología del aprendizaje es un “conjunto de contextos hallados en espacios físicos o virtuales que proporcionan oportunidades de aprendizaje. Cada contexto comprende una configuración única de actividades, recursos materiales, relaciones personales y las interacciones que surgen de ellos” (p. 6). Es decir, se promueve el aprendizaje significativo por la interacción que ocurre entre estudiantes de diferentes edades lo que favorece el desarrollo de habilidades transversales, como: el liderazgo, la empatía y la resolución de problemas, mediante las actividades simultáneas que se propongan en clase, fortaleciendo el trabajo colaborativo.

Con base en lo anterior, se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo evidenciar las mixturas que se tejen en relación con las ecologías del aprendizaje desde el contexto rural en

perspectiva de aula multigrado? Se pretende reconocer cómo el ajuste de diferentes metodologías y recursos educativos ayudan a maximizar el potencial de cada estudiante.

Ahora bien, en cuanto a estudios similares al presente, es de resaltar la investigación “Trabajo colaborativo y la ecología del aprendizaje”, de Barrera, et al. (2021) en Chile, el cual tiene como objetivo explorar las formas del trabajo que pueden enriquecer las ecologías del aprendizaje, proporcionando un marco que permita entender las dinámicas de aprendizaje en este tipo de entornos. Este estudio aporta para la presente investigación la perspectiva sobre la educación moderna, destacando la importancia de crear escenarios de aprendizaje que no solo sean colaborativos, sino que también consideren las trayectorias individuales de los estudiantes.

De otro lado, en México está el trabajo titulado “Retos de la educación rural: Hacia una agenda de investigación y colaboración” (Mendoza, 2023) el cual pone de manifiesto las desigualdades estructurales que enfrentan las escuelas rurales. Esta investigación no solo identifica los desafíos existentes, como la falta de recursos y formación docente específica, sino que también propone una agenda colaborativa para abordar estas problemáticas; enfatiza la necesidad de crear redes de apoyo entre instituciones educativas y comunidades locales para mejorar la calidad educativa.

En Chile “Ecologías del aprendizaje y la contribución de las competencias informacionales: una reflexión teórica” es un trabajo de Valenzuela et al. (2018) que propone una “reflexión teórica sobre el impacto de las competencias informacionales en la estructura interna de las ecologías del aprendizaje y de cómo éstas pueden influir en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y el conocimiento” (p. 1).

En el ámbito nacional, Herrera (2013) realizó una investigación sobre la adaptación del docente a las ecologías de aprendizaje como la nueva misión del docente actual en Colombia. Encuentra que, aunque los docentes son conscientes de los retos del aula en tiempos de tecnología, “son parcos en emprender una nueva metodología para dar sus clases, son conformes a lo que han venido desarrollando, generando con esto un atraso a la velocidad de la educación que se tiene en esta época y muchas veces se nota en el aula las distintas épocas entre los discentes y los docentes” (p. 28). En conjunto, estos estudios subrayan que la ecología del aprendizaje en aulas multigrado no solo debe considerar los aspectos pedagógicos y tecnológicos, sino también las dinámicas sociales y comunitarias que influyen

en el proceso educativo. La integración de estas perspectivas puede ofrecer soluciones innovadoras y efectivas para transformar la educación en contextos rurales.

Por lo anterior, el presente estudio se propone reconocer cómo la ecología del aprendizaje promueve experiencias significativas en un aula multigrado en la sede el Agrado de la Institución Educativa Belén Tambo, en Cauca. Metodológicamente, esta investigación se basa en un enfoque cualitativo y utiliza un método etnográfico. Para la recolección de datos, se aplican instrumentos como guía de observación, foto palabras y la revisión documental; en este estudio participaron 11 estudiantes (5 estudiantes de grado 0°, 3 estudiantes de grado 1°, 1 estudiante de 3° y 2 estudiantes de 4° grado) y una docente.

De hecho, las escuelas multigrado y escuelas unitarias, desde una mirada política, cuentan con un marco normativo y políticas públicas que indagan para fortalecer las mismas, especialmente en zonas rurales. Por esta razón el **Plan Nacional de Desarrollo (PND)**; promueve la equidad educativa para cerrar brechas entre áreas rurales y urbanas, asimismo existe la **Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)**; que reconoce la necesidad de modelos educativos flexibles, como las escuelas multigrado y unitarias, adaptados a las características regionales, también cuenta con programas específicos; como lo son la **Escuela Nueva** fomentando el aprendizaje activo y la autonomía de los estudiantes, adaptándose a contextos rurales y **Programas de Mejoramiento Rural e** incentivando la capacitación de docentes y el fortalecimiento de infraestructura educativa en estas zonas.

Entre tanto, las escuelas multigrado y escuelas unitarias también cuentan una **Política de inclusión educativa**; que busca garantizar que los niños y niñas en las zonas rurales tengan acceso a educación de calidad, superando barreras como la distancia o la falta de recursos; además, tiene **Iniciativas Internacionales** como la UNESCO y la UNICEF, para mejorar la educación rural, especialmente en las escuelas unitarias y multigrado, a través de financiamiento y asistencia técnica; finalmente, programas nacionales de **Capacitación docente** que forman maestros para trabajar en contextos rurales y manejar aulas multigrado optimizando los recursos humanos y pedagógicos disponibles.

En el departamento del Cauca, según datos recientes del SIMAT (Sistema Integrado de Matrícula), la matrícula total de estudiantes asciende a 200,800 en el sector oficial y 7,791 en el sector privado, distribuidos principalmente en zonas rurales, debido a la naturaleza geográfica del departamento. La mayoría de estos estudiantes están inscritos en escuelas

rurales, incluidas las escuelas unitarias y multigrado, que son comunes en comunidades dispersas. Más del 50% de las aulas tienen 40 niños o más, lo que refleja retos en infraestructura educativa para atender adecuadamente a esta población.

Según datos suministrados por el Director de Núcleo Educativo Hermes Reinel Montenegro Urrea, la Institución Educativa Belén cuenta con nueve sedes, las cuales son: Alpes, El Agrado, La Costeñita, Barranquilla, Granada Tableral, Granada Llanos, La Calera, El Mirador y Filandia todas cuentan con único docente, para un total de 146 estudiantes, estas sedes implementan el modelo de Escuela Nueva en el caso de la sede el Agrado que cuenta con los grados de sexto hasta noveno se maneja posprimaria.

Marco Teórico

Las ecologías del aprendizaje en el contexto escolar son una apuesta que busca enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. A su vez, el espacio rural aporta conocimientos innatos y permite relacionar de manera interdisciplinar el aula multigrado. En este estudio se buscó centrar el discurso en tres categorías que estructuraran la investigación:

1. Las ecologías del aprendizaje
2. Aula multigrado y el contexto rural
3. Modelos educativos

Las ecologías del aprendizaje

El aula de clase es un espacio en el que los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar entre sí con el beneficio de formarse mutuamente bajo un proceso continuo donde el contexto social se encuentra inmerso. Es así que, las ecologías del aprendizaje juegan un papel importante al centrarse en los contextos y los elementos de diferente naturaleza (formal e informal) que se usan en el proceso de enseñanza y aprendizaje para lograr un objetivo académico, actitudinal y/o procedimental (Navarro y Barreto, 2021).

En ese sentido, emergen las ecologías del aprendizaje en una era digital que, según González et al., (2018) es plétórica de “sistemas ricos, dinámicos, interconectados y complejos en los que se crea y comparte el conocimiento” (p. 46). Esto aplica en la práctica para la modalidad de aula multigrado que es común en sectores rurales generalmente apartados. En este tipo de aula convergen diversidades sociales, culturales y políticas, por lo que es a la vez un escenario de interacciones entre niños y jóvenes con distintos grados de avance en su desarrollo intelectual y educativo.

Al respecto, para Valenzuela et al. (2020), las ecologías del aprendizaje son “entornos donde el conocimiento compartido permite el fomento y el desarrollo de múltiples conexiones y fuentes de información, las que se estructuran de forma personalizada, facilitando el aprendizaje constante y continuo de forma libre, inarticulada, dinámica, adaptable” (p. 4). Y Reyes et al. (2023) plantea que las ecologías de aprendizaje “se refieren a los distintos contextos y espacios (físicos o virtuales) en los que los estudiantes pueden aprender, rompiendo la idea del aprendizaje tradicional que limitaba a un aula físico de clase” (p. 16) entre otros aspectos.

Así pues, las ecologías de aprendizaje son recursos esenciales debido a que brindan una forma efectiva de aprendizaje, a su vez, la experiencia enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje y permite asumir retos nuevos impuestos por la humanidad. De este modo, como menciona Dewey (1995), el aprendizaje es una constante reconstrucción de la experiencia que recobra sentido con el actuar. En otras palabras, las ecologías de aprendizaje permiten integrar la sociedad con la educación, considerando que no hay un lugar ni tiempo para aprender, ya que puede suceder en cualquier momento y/o lugar.

Ahora bien, Barron (2004) explica que las ecologías de aprendizaje son procesos que se construyen en un espacio específico para una intención determinada y que, a su vez, proporciona oportunidades, relaciones, desarrollo, logros y recursos para el aprendizaje. Desde esta idea, Barron expone las ecologías del aprendizaje desde dos ejes de confluencia: *Eje horizontal* enfocado en el contenido de aprendizaje desde el saber ser, saber hacer y saber saber, y *eje vertical* enfocado en quien orienta el proceso desde el estudiante hasta el docente (Monsalve y Aguasanta, 2020); la relación de los ejes horizontales y verticales establece cuatro escenarios desde las ecologías del aprendizaje de Jackson (2013):

Ecologías tradicionales del aprendizaje educativo formal: se desarrolla en el aula bajo temáticas específicas donde el estudiante es evaluado con una autoridad, donde no asumen el manejo de su aprendizaje.

Ecologías del aprendizaje basadas en proyectos y resolución de problemas: el aprendizaje se centra en la estimulación por la investigación y construcción de su propio aprendizaje desde la confianza y motivación.

Ecologías del aprendizaje auto dirigidas (apoyadas): se desarrolla en espacios no constituidos donde el estudiante logra adoptar su propio aprendizaje y llevarlo a construir conocimientos desde la relaciones, objetivos y metas propuestas.

Ecologías de aprendizaje auto dirigidas (independientes): el estudiante desarrolla su propio aprendizaje desde sus objetivos, metas, relaciones sin un reconocimiento formal académico o institucional.

Considerando lo expuesto anteriormente, las ecologías del aprendizaje en esta investigación no se desarrollan en un contexto vacío, sino que están inmersas en múltiples escenarios como *la multiculturalidad* desde todos los saberes regionales de la zona rural, las relaciones y dinámicas de la comunidad que fomentan colaboración y trabajo en equipo; *la interconexión* reflejada como la oportunidad de trabajar de manera colectiva y asociativa, integrando necesidades y capacidades de cada estudiante; *el dinamismo* expuesto para que el aprendizaje no sea estático, sino que se forje en constante evolución, permitiendo una enseñanza flexible y ajustada a la realidad de la zona rural; *el aprovechamiento de recursos* que, aunque son muy limitados en esta sede, es relevante utilizar los recursos informales como la biodiversidad, los saberes ancestrales, las relaciones y el difícil acceso, los cuales permiten transformar las limitaciones en oportunidades para el proceso de aprendizaje y *la singularidad*; esto, porque en la escuela El Agrado se cuenta con una didáctica personalizada y participativa y, a su vez, se valora a toda la comunidad educativa adoptando las realidades de la zona.

Aula multigrado y contexto rural

El aula multigrado es un espacio en el que estudiantes de diferentes edades, capacidades, habilidades y formación académica logran interactuar bajo una planificación diferenciada en un mismo entorno; tales aulas se caracterizan por ser flexibles y con más ocurrencia en zonas rurales y con baja concentración poblacional. Es así que Orozco (2021) afirma que las aulas multigrados se ubican en una ecología del aprendizaje que permite indagar y establecer redes de conocimiento claves para el proceso enseñanza y aprendizaje.

Este tipo de aula o escuela generalmente involucra las comunidades del contexto rural, como afirman González-Lira et al. (2021) “En general, hablar de escuelas multigrado, remite a condiciones de ruralidad y desigualdad social, pues el escenario educativo en el que operan, está condicionado por elementos sociales y demográficos” (p. 352). De tal modo que

la modalidad multigrado es quizás la única oportunidad para niños y jóvenes de sectores rurales apartados.

Por tanto, es necesario reconocer el contexto rural definido según el estudio realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, FAO (2004), como aquel que cumple con dos aspectos: *lugar de residencia y ocupación familiar*. En este orden de ideas, el espacio abierto y la actividad económica del sector primario es la fuente principal del contexto rural.

Considerando lo anterior, la nueva ecología de aprendizaje encarna dos aspectos fundamentales. *El proceso de reflexión-acción*; bajo la idea de la transformación integral de los estudiantes y *la educación abierta* desde la versatilidad, motivación y procesos económicos contextualizados del país.

Particularmente, el contexto rural se caracteriza por contar con aulas multigrados donde la población se encuentra dispersa, además de las condiciones de aislamiento, dispersión y hasta conflictos armados, que acaecen en algunos territorios. Todo esto incide en que los estudiantes sitúen su mirada en otro interés descuidando la académica y manteniendo el oficio de sus familias. Por ello, la ruralidad se identifica por su marginalidad y su dependencia con la ciudad (Viñas, 2003) enfocada, a su vez, en acoger a personas forasteras, desplazadas y de diversas etnias culturales que llevan al contexto rural costumbres, actitudes y conocimientos nuevos.

En este ámbito educativo rural el aula multigrado se hace posible ya que requiere un solo docente para avanzar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. De ahí la exigencia de la variedad de actividades que se le exige al docente, que es una de las “principales características de los procesos de enseñanza específicamente en las aulas multigrado” (González-Viloria, 2022, p. 99), que sean innovadoras para no caer en las actividades únicas y permanentes que no responden al multigrado. A ello se suma la falta de formación especializada de muchos docentes para orientar este tipo de cursos.

Sin embargo, el aula multigrado es un escenario que provoca miradas diversas desde perspectivas culturales, sociales y políticas; podría constituir ello una veta de investigaciones educativas para enriquecer no solo las capacidades docentes sino también las infraestructuras y recursos escolares.

Modelos Educativos

El aula multigrado, en el contexto rural, se enfoca en la educación primaria y postprimaria; pero no solo es la primera etapa de educativa escolar, sino que aporta al estudiante las competencias básicas para su desarrollo académico durante toda su vida académica. Además, es necesario incluir modelos educativos que permitan desarrollar habilidades cognitivas, actitudinales y procedimentales como aprender, educar, participar, imaginar, reír, crear y soñar. En ese sentido, la Escuela Nueva “es un modelo escolarizado de educación formal, con respuesta al multigrado rural y a la heterogeneidad de edades y orígenes culturales” (Ministerio de Educación, 2021) dicho modelo, permite enriquecer el proceso de enseñanza desde una mirada interdisciplinar, donde los estudiantes logran adquirir destrezas de interpretación general. Es así que, la presente investigación pretende evidenciar las ecologías de aprendizaje desde la Escuela Nueva bajo la pedagogía liberadora de Freire (1970), la cual permite enriquecer la “conciencia” convirtiéndola en transformación social donde el contexto escolar consiente establece un estructura dinámica, ágil y dialéctica, en la cual se prende que el educador ayude al estudiante a lograr un punto de vista crítico, real y, a su vez, una manera distinta de aprender.

Considerando lo anterior, **la escuela nueva** y el **constructivismo**, están intrínsecamente relacionados, ya que ambas teorías del aprendizaje comparten principios como la experimentación, el desarrollo integral, la construcción del conocimiento y la relación del entorno. Es por tanto que, estas dos corrientes pedagógicas, buscan transformar la educación tradicional hacia un modelo dinámico, inclusivo e innovador, donde el estudiante sea un agente activo en su propio proceso de aprendizaje bajo la curiosidad, la creatividad y el pensamiento crítico (Tigse, 2019).

Ahora bien, desde dicha perspectiva se pretende desarrollar actividades que den cuenta del pensamiento lógico necesario para las operaciones básicas matemáticas, procesos lectoescriturales; en esto, la lectura de cuentos o narraciones cortas son parte activa de este modelo, además de las realizaciones artísticas. Todo esto, con la intención de evidenciar cómo el aprendizaje del estudiante se relaciona con los diferentes contextos, el horario de las actividades, los recursos utilizados, el trabajo colaborativo, entre otros. Todo ello representa, académicamente, espacios propicios para ir más allá de la orientación pedagógica y verter la

atención sobre problemas o fenómenos dignos de revisar bajo el criterio de investigaciones científicas.

Metodología

Descripción de la metodología

La metodología que se aplicó en esta investigación es de tipo *cualitativo*, puesto que “el objetivo de la investigación cualitativa es el de proporcionar una metodología de investigación que permita comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven” (Taylor y Bogdan, 1984, como se citó en Fernández, 2017, p. 14). En este caso, se estudió las experiencias de un contexto rural de un aula multigrado. Además, se usó un enfoque *etnográfico*, ya que se pretende llegar a una comprensión profunda de las interacciones de los estudiantes con su entorno natural; en ese sentido, el maestro es un etnógrafo por naturaleza, ya que permanece cantidad de tiempo en una misma comunidad, para dar cuenta de lo que sucede. Así, con el enfoque etnográfico se plantea una contribución a los procesos de transformación educativa que se vinculan con “la posibilidad de recuperar lo particular y lo significativo desde lo local, pero, además, de situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general” (Cerletti, 2013, p. 83).

Técnicas e Instrumentos de recolección de información

Los instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron tres; Guía de observación participante, Ficha de revisión documental y técnica interactiva de la foto palabra.

Técnica de observación participante: Cuyo instrumento fue una guía *de observación*, la cual se ejecutó durante 2 horas en 10 clases de diferentes asignaturas (Matemáticas, Artística, Ciencias Naturales, Ética, Castellano) para un total de 20 horas de duración. Esta estaba compuesta por unos datos específicos como los recursos educativos, los roles en el aula, el manejo de la pluralidad por parte del docentes, la organización del tiempo, que se moviliza la participación de todos, como el modelo facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje entre otros. La observación participante permitió la recolección de la información y un acercamiento para la descripción de la enseñanza de la geografía política

y de los movimientos en el espacio social (Aula de clase Dice Kawulich (2005) que “La observación, especialmente la observación participante, ha sido utilizada en varias disciplinas como instrumento en la investigación cualitativa para recoger datos sobre la gente, los procesos y las culturas” (p. 1).

2. Revisión Documental: Se realizó bajo una ficha de revisión, la cual se utilizó para recopilar información acerca de los documentos que corresponden a la Institución Educativa, como lo son; el Plan de Estudios y el Proyecto Educativo Institucional, PEI, en la cual se dio cuenta del horizonte institucional, el componente pedagógico y en este el plan de estudios, la evaluación, la articulación.

3. Técnica interactiva: se realizó bajo la metodología de la foto palabra, la cual permite recuperar el significado de los hechos, la historia de los sujetos y las prácticas sociales; por lo tanto, la técnica de la foto palabra permitió narrar desde las fotografías los tiempos, espacios, situaciones, vivencias de la vida cotidiana del sujeto de estudio. En este caso, el instrumento de la foto palabra fue aplicado durante 4 horas de clase en dos bloques de 2 horas, donde las fotografías fueron realizadas por los mismos estudiantes, lo que permitió entender el contexto, las realidades y situaciones.

Unidad de análisis

Ecologías del aprendizaje en un aula multigrado

Unidad de trabajo

11 estudiantes de preescolar a quinto de básica primaria y un docente.

Fases del proceso

Fase 1: Lectura de la realidad del momento

Durante esta fase, se realizó un diagnóstico inicial de los entornos educativos de los estudiantes que comparten un aula pero que cursan niveles educativos diferentes, evidenciando factores sociales, culturales, económicos y ambientales que hacen parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y que están estrechamente relacionados con las ecologías del aprendizaje.

Seguidamente, se planteó la pregunta problémica ¿Cómo evidenciar las mixturas que se tejen en relación con las ecologías del aprendizaje desde el contexto rural en perspectiva

de aula multigrado? En consecuencia, se realizó una revisión bibliográfica que arrojó información clave sobre las ecologías del aprendizaje; sin embargo, no se relacionaba con el contexto rural de un aula multigrado, por lo que fue importante estudiar dicho entorno y reconocer la importancia del mismo.

Fase 2: Trabajo de Campo

Para el inicio de esta fase, se hizo firmar por padres de familia y estudiantes un consentimiento informado sobre el uso de derechos de imagen sobre fotografías y producciones audiovisuales (videos) y de propiedad intelectual, con el fin de contar con el apoyo y la autorización del acudiente para desarrollar la investigación. Posteriormente, se desarrollaron las actividades de observación, utilizando una cámara de audio y video para recoger datos valiosos sobre las experiencias y perspectivas del aprendizaje de los estudiantes en su entorno natural.

Seguidamente, se desarrolló el taller de foto palabra, donde los estudiantes plasmaron a través del dibujo y expresiones, recuerdo, momentos y hechos significativos, las fotografías permitieron que los participantes dieran cuenta de los espacios compartidos, lo que cada uno de estos representa para ellos en su proceso formativo.

Fase 3: Análisis de datos: Matriz analítica

Durante esta fase, se planteó el análisis de la información teniendo en cuenta la *matriz de análisis categorial*. A su vez, los datos están organizados en una red de conocimiento que se realizó con la intención de relacionar las categorías (*ecologías del aprendizaje, aula multigrado y modelos educativos*), las subcategorías (identificadas y plasmadas en la matriz de análisis categorial) y las dimensiones establecidas para el análisis (*intrínseca y extrínseca*), de acuerdo a autores como González et al. (2019) y Estévez (2020), quienes refieren que las ecologías del aprendizaje están conformadas por dos dimensiones claramente diferenciadas: *La dimensión intrínseca*, la cual describe los aspectos personales y subjetivos que influyen en el aprendizaje, incluyendo elementos como la motivación, las expectativas y las creencias; y *la dimensión extrínseca*, que abarca factores sociales, circunstanciales y situacionales.

La información recolectada se sistematizó para posteriormente realizar codificación (abierta y axial), el análisis se realizó mediante la técnica de análisis estructural cualitativo

para identificar tendencias, descripciones, sentimientos entre otros, para ello fue fundamental las matrices.

Del mismo modo la información validada y traducida en categorías emergentes, se trianguló con los antecedentes de investigación, los referentes contextuales y los referentes teóricos para dar sustento a la pregunta de investigación y fundamentos a las argumentaciones que se desprendieron de la misma, desde las dos dimensiones que se tomaron para llevar a cabo el proceso analítico muy en la línea del aprendizaje como base fundamental del interés ontológico y epistemológico de los investigadores, mediante la participación de los actores como sujetos de conocimiento.

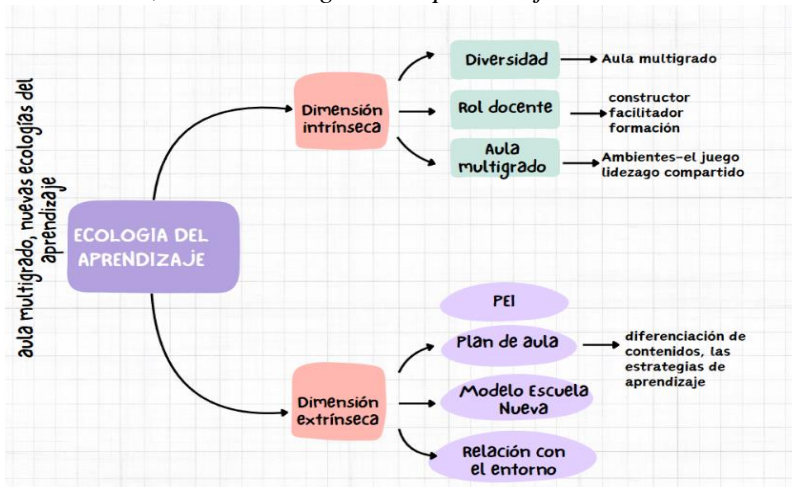
La validez de la información recolectada y, por ende, del conocimiento así elaborado provino, en primer lugar, de la validez del constructo, el cual hace referencia al concepto que se desea valorar expresado por medio de las categorías de análisis que el colectivo de investigadores construyó y el cual deriva de la revisión bibliográfica, los lineamientos del proceso educativo para la ruralidad y los modelos educativos establecidos para la prestación del servicio en aulas multigrado.

La validez interna está relacionada con el diseño del estudio, de manera que la arquitectura interna de la metodología de cuenta realmente de los objetivos propuestos y sus alcances.

Resultados y discusión

Gráfico 1

Red de conocimiento, nuevas ecologías del aprendizaje.



Fuente: elaboración propia

Se evidenció una red de conocimiento desde las ecologías del aprendizaje la cual da cuenta de dos grandes dimensiones: una, *la intrínseca* y, la otra, *la extrínseca*. Cada una con subcategorías establecidas que se analizarán a continuación de manera detallada:

Dimensión Intrínseca

La *diversidad* desde la realidad de un aula multigrado, donde cada estudiante tiene su tiempo de acuerdo con sus necesidades; en este caso, se evidencia el proceso de lectura y escritura en el cual el grado primero requiere de un poco más de tiempo y de ayuda de sus compañeros mayores (tercero y cuarto), implicando a todos en el proceso. Ello se debe, entre otras razones, a que este tipo de interacciones solidarias generan una red de apoyo natural.

Así mismo, resulta esencial la orientación y el acompañamiento continuo del docente mediante palabras de motivación, tales como “¡vamos! ¡tú puedes! ¡Muy lindo! ¡Excelente trabajo!”. Estas expresiones refuerzan la confianza del estudiante y promueven su compromiso con las actividades, impulsando hacia prácticas pedagógicas significativas y a un aprendizaje colaborativo.

Particularmente, la diversidad en el aula multigrado es inclusión y atención a las diferencias individuales que involucra a cada uno de los estudiantes (De los Santos, 2022). Es, por tanto, que los docentes deben prepararse para asumir un rol autónomo y creativo en la planificación y ejecución de sus planes de aula. Así mismo, deben estar en constante preparación y/o formación que les permita desarrollar habilidades para lograr un contexto de aprendizaje que valore, exalte y respete las diferencias, así como lo expresa Boix (2014) “la diversidad dentro de la diversidad” (p. 94). En este sentido, los docentes del contexto rural realizan una labor ardua y centralizada en el proceso individual de cada estudiante, además de usar estrategias pedagógicas ajustadas a los contenidos de cada grado. También es necesario reconocer que en algunos momentos los estudiantes deben esperar a la docente en ciertos momentos para seguir avanzando, lo que en ocasiones retrasa el trabajo que están desarrollando por grados.

El rol docente, el cual fue observado en el desarrollo de las actividades del trabajo de campo, en el cual se les brinda a los estudiantes en el proceso de lectoescritura, posibilidades creativas, al igual que ejercicios para fortalecer la inteligencia visual-espacial, logrando reforzar y obtener aprendizajes nuevos conectando competencias y experiencias propias. Así

mismo, se potencializó las relaciones interpersonales en la colaboración entre actores del aula de clase y la docente realizando un feedback, lo que se evidenció por el monitoreo durante el proceso educativo, proporcionando retroalimentación al estudiante y orientando de manera efectiva todas las actividades realizadas.

Es de resaltar que, para lograr un proceso de aprendizaje enriquecedor en los estudiantes, no solo depende de las capacidades cognitivas de los alumnos, sino de la disposición emocional, para lo cual el docente es más que un orientador un facilitador o facilitadora que crea espacios propicios para el aprendizaje donde interfiere la interacción, la motivación, las capacidades cognitivas, formas de aprender y objetivos curriculares.

Así pues, **la co-construcción**, es la posibilidad de creación conjunta, siendo un proceso creativo y social, en la que se da espacio para compartir ideas contando con la participación de todos, enfatizando en el aprendizaje, es una metodología de trabajo con la cual se busca encontrar soluciones a problemas al igual que respuestas acordes a la realidad del aula, siendo importante la armonización a partir de lo que está ocurriendo, por ello se resalta la empatía, la escucha activa, la movilización e experimentación como aspectos claves, identificándose la inteligencia visual-espacial y la evaluación formativa como un espacio productivo y rico en aprendizaje, que potencializa las ecologías del aprendizaje con carácter significativo y profundo ante la realidad.

El aula multigrado, durante el desarrollo de las actividades, se observó que existe un trabajo colaborativo entre los estudiantes; igualmente, la ubicación espacial en mesa redonda les permite una integración directa, haciendo que todos se miren a los ojos y logrando mantener una comunicación paraverbal todo el tiempo. Es clave mencionar, que los estudiantes usan los recursos educativos (palitos de helado, colores, colbón, lana, papel azúcar, papel silueta, entre otros) de acuerdo con su edad; sin embargo, todos comprenden que están realizando un trabajo conjunto que tiene un mismo objetivo. Es preciso indicar que, además de trabajar, el saber hacer está de manera interdisciplinar cultivando el saber ser.

En el aula multigrado no solo se atiende la diversidad de formas de aprendizaje, sino que también promueve un clima de confianza y respeto. Los docentes juegan un papel crucial al organizar actividades que favorecen la ayuda mutua y el aprendizaje entre pares, lo cual es esencial para el desarrollo integral de los alumnos en contextos donde confluyen diferentes edades y niveles educativos.

En el trabajo colaborativo de los estudiantes de acuerdo con Barriga (2010) es una estrategia que permite a los estudiantes aprender más, mejorar sus relaciones sociales y autoestima, permitiéndoles adquirir habilidades sociales, para el caso particular predomina el rol del liderazgo, el cual fue observado en la comunicación efectiva, la motivación, el apoyo y la orientación de los compañeros de tercero y cuarto para con los estudiantes de transición y primero. Al asumir este rol los estudiantes desarrollan el trabajo cooperativo que estimula valores que están relacionados con su formación integral.

Ahora bien, Monsalve y Aguasanta (2020) afirman que las ecologías del aprendizaje son un conjunto de contextos físicos que proporcionan herramientas para el proceso de aprendizaje, hace importante plantear un objetivo de aprendizaje claro que involucre la ubicación espacial y NO dé cabida a un aula tradicional. Resaltando que en dicho espacio se reconoce la importancia que tiene en trabajo distribuido entre los estudiantes que permite que tanto a nivel individual como colectivo se logre el trabajo autónomo.

El ambiente de clase donde el colectivo institucional armoniza la motivación individual y grupal en los diversos ambientes de clase; donde se evidencia la construcción del tejido social y educativo que representan ciertas áreas, dependiendo explícitamente de la pasión que puede significar dichas áreas en su formación de vida. De igual manera, la colaboración que se evidencia en grado cuarto permite enriquecer el aprendizaje y, a su vez, desarrollar habilidades socio-emocionales. A este respecto, para Vygotsky (1979) el aprendizaje es un proceso social, en el cual la integración con otros es fundamental para el desarrollo cognitivo. De esta forma, las ecologías del aprendizaje y las estrategias de enseñanza son esenciales para percibir cómo se origina el aprendizaje en contextos educativos diversos; igualmente, las estrategias de enseñanza deben ser flexibles, inclusivas y centradas en el estudiante.

Como expone Medina (2017) “se trata de contemplar la diversidad de los estudiantes como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos” (p. 55).

En consecuencia con lo anterior, se evidenció en el aula multigrado del contexto rural la motivación y la pasión en la existencia, en la educación, en el sentir, son la esencia de la vida y no está directamente ligada con la edad, sino que es un insumo para la realización y desarrollo cognitivo, psicológico y físico. Sin motivación no hay sabiduría, no hay

creatividad, no hay entendimiento, no hay autorregulación ni activación de las funciones ejecutivas y, por tanto, no habrá producción e inclusión de las sociedades; eso repercute con fuerza en las ecologías del aprendizaje, puesto que la motivación marca el aprendizaje dilatado lo positivo de los resultados que adquieren los estudiantes en el aula.

Es de destacar que, en el ambiente de aula, *el juego* es una estrategia pedagógica, que utiliza la docente para enseñarle a los estudiantes diferentes conceptos como: el número 4, el cuadrado, la suma y la división, propiciando que los estudiantes tengan una mayor participación en su proceso formativo. El uso del juego es pues esencial para captar la atención de los estudiantes, ya que esta actividad lúdica hace que el aprendizaje sea más atractivo. A través del juego los estudiantes pueden interactuar con los conceptos de una forma más práctica, promoviendo el aprendizaje de manera autónoma ya que el juego permite explorar, experimentar y construir su propio conocimiento.

En un ambiente de aula multigrado, la didáctica del juego facilita el aprendizaje y fortalece habilidades sociales, emocionales y cognitivas (Rodríguez, 2019). Ello sugiere que el juego en el aula no solo se limita a la enseñanza de conceptos, sino que también juega un papel crucial en el desarrollo de competencias que son esenciales para el crecimiento personal de los estudiantes. De este modo, la relación del juego con la ecología del aprendizaje, contribuye a crear un ecosistema de aprendizaje más rico y dinámico. Este enfoque no solo mejora las habilidades sociales y emocionales, sino que contribuye a un desarrollo más integral de los estudiantes. El juego, sin embargo, concierne no solo al ámbito educativo, pues se trata de una actividad que promueve o fortalece en todas las personas el desarrollo intelectual y emocional. Como dice Martínez (2019) “Es un puente hacia la realidad, un medio para resolver los problemas, una fuente de identificaciones y un excelente entrenamiento para la vida” (p. 227).

Dimensiones contextuales o Extrínseca

El PEI es la forma de expresar como “se ha decidido la Institución alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio”. (Decreto 1860 de 1994)

la Institución Educativa Belén cuenta con el PEI titulado “Formando Personas en Valores con Visión de futuro y con sentido de pertenencia”, menciona el modelo pedagógico *escuela nueva*; sin embargo, no proporciona una descripción detallada sobre cómo

implementar este modelo y las estrategias pedagógicas que se llevaran a cabo en la Institución.

Durante la revisión documental se pudo identificar que el PEI se encontraba desactualizado desde el año 2023 ya que, a finales de ese año, dejó de ser Centro Educativo para convertirse en Institución, según la información proporcionada por la docente. Además, se observó que el PEI no incluye una descripción del contexto de las nueve sedes que maneja, lo cual tiene un impacto negativo para la educación en estos territorios.

Dentro del PEI es importante resultar que se menciona el constructivismo, ya que resaltando al estudiante como el centro y responsable de su propio ritmo de aprendizaje desde sus experiencias significativas. Del mismo modo, la co-construcción está directamente relacionada con este modelo, ya que se refiere a la creación de un conocimiento de forma conjunta y bidireccional (estudiante-docente). Así mismo, la evaluación formativa implementada por el docente tiene como finalidad desarrollar un aprendizaje responsable y sensato en los estudiantes (García et al., 2021)

Es importante mencionar que dentro del PEI debe estar plasmando la estrategia pedagógica que guíe las labores de formación de los estudiantes, en el caso de PEI de La Institución Educativa Belén no cuenta con esta información disponible, ya que el documento se encuentra en proceso de elaboración y no ha tenido continuidad en su desarrollo por parte de los docentes y directivos.

El plan de aula, vislumbran formas organizacionales y diferenciadas de aprendizaje para los estudiantes en el aula, ya que en el contexto rural se opta por actividades por grado dependiendo el capital cultural y educativo de cada estudiante.

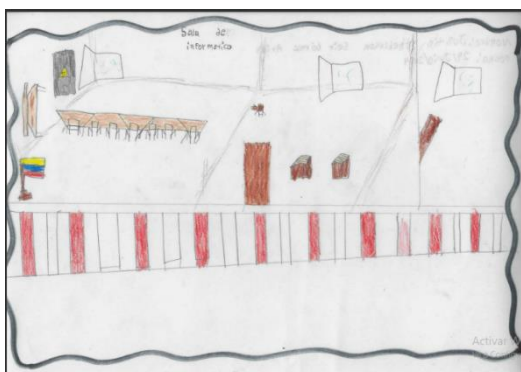
Asimismo, se evidencia que los estudiantes reconocen y presentan motivaciones de acuerdo con la practicidad de las clases y el quehacer del docente quien, como fundamento para la interrelación de conceptos científicos, construye propuesta de análisis educativa para los estudiantes; ellos, a su vez, a través de las ecologías del aprendizaje en el espacio temporal dispuesto para la misma, registran o desean reconocer diferentes temáticas en cada una de las áreas para llamar la atención de los mismos; sí que los estudiantes recuerdan desde la imaginación de lo vivido; como es cada espacio del colegio y como en cada espacio temporal de las clases se comprueban las ecologías del aprendizaje.

En este caso, las ecologías del aprendizaje en el contexto rural multigrado, toman relevancia al objetivar o dar importancia al aula expandida como escenario de saberes, de la diversificación de las temáticas y como constructo social de imaginarios de los mismos estudiantes; ello, se evidenció en clases de ciencias naturales, educación física, matemáticas e informática a través de actividades concretas que implican “poner en juego” una serie de competencias relacionadas con el quehacer científico.

De acuerdo con el taller **Foto palabra**

Representación simbólica estudiantes sobre el colegio y sus espacios.

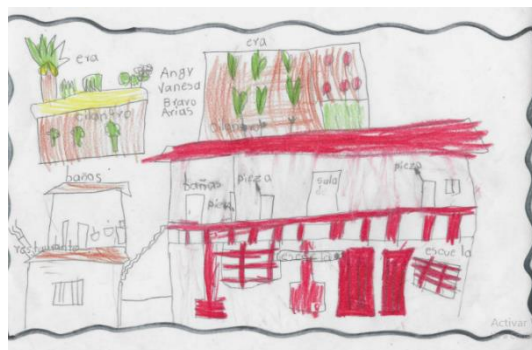
E #1, sobre de la sala de informática.



E #4, sobre de la escuela y la huerta.



E #3, sobre de la escuela y la huerta.



E #2, sobre la huerta escolar.

Los estudiantes coinciden al realizar la foto palabra, la escogencia de los lugares para habitar y convivir con sus compañeros de igual relevancia donde sienten agrado, tranquilidad, proliferación de emociones y recursos que la internet dispone en un mundo de exploraciones. También es considerado como parte

de la creatividad, la escritura eje emancipador, de propuesta artística; ya que la escritura es fundamental para la comunicación, para expresar desde el sentir individual y colectivo del contexto educativo; también de uso motriz, ya que al estar escribiendo se está ejercitando mente y partes del cuerpo como manos y brazos.

Por todo lo anterior, las ecologías del aprendizaje son esenciales para el entendimiento de las dinámicas artísticas y la materialización de los espacios expandidos, donde se promueve el arte de la emancipación educativa, de la creatividad, del crear desde lo tradicional como podría ser tijeras, colores, lápices y hojas, en un contexto de aula multigrado en el que la diversidad de edades, de pensamientos y de capital cultural promueven escenarios de utopía educativa.

Mediante la observación se logró identificar *la diferenciación de contenidos* inmersa en el plan de aula, dado que la docente asigna actividades específicas a cada grupo y, a partir de estas, inicia el desarrollo del tema correspondiente a cada nivel.

De esta forma el análisis diferenciado de contenidos en un contexto rural multigrado requiere de particularidades y necesidades singulares de los estudiantes, donde la docente se plantea tantos desafíos como oportunidades para el aprendizaje en relación con el contexto del aula y la diversidad de niveles de los mismos; esto, obliga a la docente a diseñar estrategias pedagógicas que permitan atender a todos los niveles simultáneamente. Por lo tanto, los recursos limitados en contextos rurales condicionan el quehacer pedagógico, porque el acceso a la tecnología es restringido y dificulta para implementar currículos diseñados para aula monogrado.

De este modo, la docente implementó estrategias de diferenciación de contenidos a través del aprendizaje basado en proyectos; así, los estudiantes abordaron proyectos multidisciplinarios de temas desde su nivel de desarrollo e implementaron trabajo colaborativo de grupos heterogéneos para fomentar el aprendizaje entre pares, donde los estudiantes mayores apoyaron a los menores. En consecuencia, el aula multigrado propende ventajas de aprendizaje autónomo, fomentando así los valores de cooperación y respeto entre estudiantes de diferentes edades y, finalmente, aprovechar los recursos disponibles al integrar múltiples grados en un solo espacio.

Por consiguiente, es evidente que la docente atiende a cada grado por separado, asignando actividades específicas a cada grupo. Además, es importante resaltar que brinda atención diferenciada a aquellos estudiantes que avanzan más rápidamente o que enfrentan dificultades. Por ejemplo, en el caso de E1, quien está en grado transición, pero tiene un conocimiento más sólido que sus compañeros, la docente utiliza una estrategia diferenciada para abordar sus particularidades educativas. Esta atención personalizada, además de la gestión del docente, permite que los estudiantes perciban muy claramente la diferencia en el trato, lo que tiene un efecto muy fuerte en la motivación de los estudiantes para alcanzar los logros. A ello, se debe agregar la gestión del docente.

La relación entre la ecología del aprendizaje y la diferenciación de contenidos en un aula multigrado es primordial para crear un entorno educativo inclusivo y efectivo. Ello se debe a que al adaptar los contenidos a las singularidades específicas de cada grupo y fomentar metodologías activas, se potencia un aprendizaje significativo que responde a las realidades contextuales de los estudiantes. Esto no solo mejora la calidad educativa, sino que también contribuye al desarrollo integral de los estudiantes en contextos rurales y diversos. De todas maneras, es importante tener en cuenta la complejidad de estos espacios dado que el docente necesita estar continuamente capacitándose para enfrentar los múltiples retos que se le presenta diariamente en el desarrollo de su labor, un asunto por fortalecer.

Por otra parte, tenemos *las estrategias de aprendizaje*, inmersas en el plan de aula donde la docente fomenta la autonomía y la formación individual como estrategia de aprendizaje; de acuerdo con lo observado los estudiantes usan en grado primero textos que deben ser leídos por ellos; en caso de grado cuarto utilizan la imaginación acerca del cuento “*Los tres cerditos*”, y lo escriben en su cuaderno para, posteriormente, analizarlo bajo la estructura de inicio, nudo y desenlace. Cada actividad cuenta con un objetivo teniendo en cuenta su nivel de complejidad; además, la docente está en constante revisión, socialización y explicación, adoptando el rol de orientadora, consejera y evaluadora del proceso de los estudiantes.

No obstante, es necesario resaltar que el espacio usado para el desarrollo de la clase dificulta el desarrollo individual de la actividad de primero, ya que los estudiantes leen en voz alta y como se encuentran muy cerca entre ellos, se interrumpen entre sí, ocasionando

actitudes incómodas entre ellos. En caso del grado cuarto, logran colaborarse en equipo y generan un debate de la actividad. Las ecologías del aprendizaje hacen referencia, en este caso, a las dinámicas sociales que usan los estudiantes para aprender entre sí donde el entorno y la diversidad de actividades deben ser tenidas en cuenta para brindar a los estudiantes un espacio sano y de concentración. También es indispensable el papel de la docente para construir, desde los imaginarios individuales, la creatividad que el contexto suscitado representa; se logró evidenciar que ella es el pilar fundamental para que los estudiantes desde la educación tradicional con sus herramientas logren generar arte en el aula como un escenario que va más allá del salón de clase y se transmuta a otros escenarios importantes de la institución educativa.

La situación geográfica y social de la sede el Agrado hace necesario que la docente adapte estrategias educativas a la realidad de los estudiantes: por ejemplo, en la huerta escolar con el cultivo de hortalizas, la preservación por el medio ambiente, con la siembra de árboles, y en quebradas u ojitos de agua fundamentales para asegurar el abastecimiento de agua para el consumo diario de las viviendas de los estudiantes; es importante resaltar el papel activo de la docente quien busca estrategias para motivar a los estudiantes y asegurar su permanencia en la escuela. La huerta escolar es una actividad que promueve unas enseñanzas dinámicas, activas, a partir de un recurso físico vivo que enseña también valores y nutricionales.

En suma, el huerto escolar constituye un lugar de cuidado, de conservación, de entendimiento sionatural del medio ambiente, de corresponsabilidad con la fauna y la flora, de uso agroalimentario para solventar responsablemente las sociedades futuras; en este ámbito, las huertas dinamizan y activan el entorno vivo de las los estudiantes para el fortalecimiento del aprendizaje.

El Modelo de Escuela Nueva, diseñado específicamente para su implementación en escuelas de zonas rurales, como ocurre en la sede el Agrado ubicada en la cordillera occidental del municipio del Tambo-Cauca, la cual enfrenta desafíos significativos debido a su difícil acceso y como una zona de conflicto armado. Estas circunstancias han contribuido a una baja matrícula estudiantil, clasificando a la escuela como unitaria; es decir, cuenta con

un único docente responsable de enseñar todas las asignaturas y grados desde transición hasta quinto de primaria.

El objetivo principal de este modelo es transformar la educación tradicional en un proceso más participativo, donde los estudiantes se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje. Esto implica que asuman la responsabilidad de su ritmo de estudio, fomentando prácticas pedagógicas que estimulen la productividad a través de la investigación y la implementación de experiencias significativas, alineadas con teorías pedagógicas activas y el constructivismo (PEI, 2023).

No obstante, aunque el Modelo Escuela Nueva se menciona en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), su inclusión es esporádica y no se presenta como un modelo pedagógico formal en la Institución Educativa Belén, lo que dificulta su adecuada implementación. Además, la docente encargada no cuenta con un conocimiento profundo sobre este modelo ni sobre la ejecución de sus guías. Si bien ha revisado algunos materiales y ha incorporado ciertas actividades en su práctica, su enfoque se inclina más hacia el constructivismo. Esto, porque durante las observaciones realizadas se evidenció que la docente orienta las clases mediante preguntas, aclara dudas y propone actividades basadas en los saberes previos de los estudiantes. Las actividades están diseñadas con un grado de dificultad adecuado y promueven el trabajo colaborativo, así como el uso de las TIC para fomentar posibles respuestas.

A pesar de que el Modelo Escuela Nueva no está formalmente incluido en el PEI, la docente se esfuerza por fomentar la responsabilidad de sus estudiantes, aprovechando los múltiples espacios que se crean en el contexto rural para ampliar sus conocimientos. De este modo, se podría establecer una relación con la ecología del aprendizaje, entendida como "el conjunto de contextos que se encuentran en espacios físicos o virtuales que brindan oportunidades de aprendizaje. Cada contexto está compuesto por una configuración única de actividades, recursos materiales, relaciones y las interacciones que surgen de ellas" (Monsalve y Aguasanta, 2020, p. 195). Y esto se evidencia en el aprovechamiento de los espacios del aula, de las zonas verdes para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de parte de la docente.

La *Relación con el entorno*, presenta un lugar que va más allá de unos límites arquitectónicos del salón de clases, por ejemplo, desde la sala de informática como un espacio temporal de tecnología, de ocio; también la huerta, como un espacio simbólico y construido en el que se dispone la siembra de cultivos para los estudiantes.

El aula como un escenario cohabitado por los estudiantes en donde se desarrolla la clase de informática, tiene un aprecio particular y es querer estar allí; con las herramientas del software y el hardware hay entretenimiento y aprendizaje en el aula multigrado, ya que no hay una relación intrínseca con los aparatos electrónicos desde la cotidianidad del contexto rural. Entonces, estas redes constituyen un universo en el cual convergen diversas ramas como la telefonía, microprocesadores, video, televisión, imágenes, realidad virtual, hipertexto. Es por esto, que la docente logra proponer desde el saber hacer, un poderoso instrumento para el proceso de la información, con el fin de facilitar el aprendizaje mediante el uso de materiales didácticos interactivos; asimismo, brinda la posibilidad de acceder a todo tipo de información. Con ello, y desde la revisión documental, se logra evidenciar el fortalecimiento de la enseñanza sin barreras espacio-temporales para el acceso a la información y para la comunicación interpersonal, ofreciendo múltiples posibilidades de innovación educativa en el marco de la enseñanza más personalizada y de un aprendizaje cooperativo acorde con los planteamientos socio constructivistas.

Por lo tanto, la propuesta de Ecologías del aprendizaje como iniciativa de formación diversifica, dinamiza, enaltece los espacios del aula, más allá de las barreras físicas del mismo, ya que promueve ambientes diferenciales en el que los estudiantes pueden obtener el proceso de enseñanza-aprendizaje de muchas maneras. Además, los estudiantes comprenden el huerto escolar como un espacio rural en el que cohabitan y comprenden como un espacio de aula que va más allá de un salón de cuatro paredes; para ellos, es muy diciente la soberanía alimentaria y mantener tradiciones de cultivo para el autoabastecimiento de las sociedades actuales y las futuras generaciones. De igual manera, la huerta escolar se concibe como recurso educativo que permite poner en práctica un aprendizaje activo y cooperativo, basado en un proceso de reflexión para dar respuesta a diferentes problemáticas dentro del contexto escolar, siendo ésta una estrategia para desarrollar actitudes y valores encaminados al fortalecimiento de competencias ciudadanas, la conservación y el cuidado del medio ambiente.

Conclusiones

En el contexto rural, un aula multigrado permite vislumbrar nuevas ecologías del aprendizaje de la diversidad, metodologías de enseñanza, procesos de co-construcción en espacios de aula expandida; en tales escenarios, los roles de Enseñanza y Aprendizaje no están definidos por las clases magistrales unidireccionales, sino que se materializan desde la diversificación del ambiente, de la creatividad, de la planificación, de las didácticas, de la gestión del aula, de los espacios de aprendizaje desarrollados y propiciados por el docente como respuesta de los estudiantes, quienes con sus diferentes aptitudes, actitudes y capital cultural responden a dichos ambientes de clase. Además, es claro que los diferentes espacios de la institución, simbólicamente, movilizan a los estudiantes dependiendo de sus gustos, necesidades, fuera de lo rutinario en la perspectiva de la comprensión de un aula desde la perspectiva tradicional, como el espacio arquitectónico jerarquizado, moldeado y estructurado.

Desde las dimensiones analizadas permiten comprender como la ecología del aprendizaje en un aula multigrado nutre la diversidad y la interacción entre estudiantes de diferentes grados; esta modalidad educativa ofrece ventajas significativas como el fortalecimiento del trabajo colaborativo y cómo, a partir de él, se logra afianzar los conocimientos de una forma autónoma por parte de los alumnos, reconociendo la enseñanza según las necesidades de cada grupo y nivel, empleando métodos más efectivos de enriquecimiento del ambiente de aprendizaje y fomentando habilidades sociales y de comunicación efectivos para manejar los distintos grados.

En las ecologías del aprendizaje, los maestros deben facilitar el aprendizaje de sus estudiantes, siendo fundamental su rol y liderazgo, de facilitadores del conocimiento, promoviendo la autonomía y el pensamiento crítico en el colectivo educativo. Además, deben fomentar un ambiente colaborativo, adaptado a las particularidades de cada alumno, aprovechando los diversos recursos y tecnologías para propiciar un ambiente dinámico y con visión de aprendizaje continuo. Se reconoce la necesidad de fortalecer la actualización del PEI, al igual que la necesidad de dar cuenta como el constructivismo da paso a los procesos educativos en el aula multigrado, además posibilitar otros docentes apoyen dicho proceso

para enriquecer el ámbito de lo rural, en la que confluya tanto lo formal como lo informal para nutrir las posibilidades que se presentan en dicho contexto.

Repensar los procesos de formación de docentes desde una perspectiva del desarrollo profesional que supere la visión fragmentada y homogénea, integre enfoques como el de ecologías del aprendizaje que re conceptualicen su rol en la sociedad actual más aun en la ruralidad y las actitudes necesarias como agentes de transformación social. La labor de un docente en un contexto rural de aula multigrado, debe significar para él mismo un reto laboral de construcción con la poblaciones, desde el arte de aprender con los elementos y herramientas que disponga el mismo espacio pedagógico; de esta forma, la fisiografía y la geografía de los lugares remotos al centro administrativo del país, no serán un impedimento para surgir y renovar pensamientos de los estudiantes que necesitan de un docente que promueva los aprendizajes, las visiones políticas y sociales de un país en construcción como lo es Colombia y que incentive a que los estudiantes, sociológicamente, sean mejores personas e intelectuales para las futuras generaciones.

Hacen falta luces prácticas para nosotros los maestros multigrado con la intención de al leer este ejercicio poder encontrar nuevos rumbos y significancias.

Referencias Bibliográficas

- Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31, 1-36. doi: 10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA.
- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa*, (24), 89-97. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/1959>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Ed. Morata, Madrid.
- De los Santos, A. (2022). Inclusión y atención a la diversidad en el aula rural multigrado: Un estudio de caso: Inclusión and diversity attention in the multigrade rural classroom:
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 1, núm. 1. case study. *Recie*, 6(2), 28. doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp15-34
- Estévez, I. (2020). *Análisis del desarrollo profesional del docente universitario de Ciencias de la Salud a través de las Ecologías de Aprendizaje* (Tesis doctoral). Universidad da Coruña].
- Estévez, I., Souto-Seijo, A., Romero, P. (2021). Ecologías de Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente: oportunidades y retos en un contexto formativo cambiante. *Publicaciones*, 51(3), 71–89. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.19541>

- Fernández, S. (2017). Si las piedras hablaran. Metodología cualitativa de Investigación en Ciencias Sociales. *La Razón Histórica*, 37, 4-30. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/54506/3/Sergio%20Fern%C3%A1ndez%20Riquelme.%20Metodolog%C3%ADa%20cualitativa.%20La%20Raz%C3%B3n%20hist%C3%B3rica%20.pdf
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Herder y Herder. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf
- García, J.; Farfán, J.; Fuertes, L., Montellanos, A. (2021). Evaluación formativa: un reto para el docente en la educación a distancia. Formative assessment: a challenge for teachers in distance education. *Revista Amelica*, 4(2), 2021. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/390/3902197004/html/index.html>
- González, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., y Estévez Blanco, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era digital: desafíos para la educación superior. *Publicaciones*, 48(1), 25-45. doi:10.30827/publicaciones.v48i1.7329
- González-Lira, A. L., Becerra-Silva, M. E., Moreno-Tapia, J. (2021). La enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias multigrado en México y Colombia. *Revista Conrado*, 17(79), 351-359. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n79/1990-8644-rc-17-79-351.pdf
- González, M., Estévez, I., Souto-Seijo, A., Muñoz-Carril, P. C. (2019). Ecologías digitales de aprendizaje y desarrollo profesional del docente universitario. *Comunicar*, 28(62), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-01>
- González-Viloria, E. (2022). Prácticas pedagógicas en aulas multigrado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, VII(13), 97-111. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://ve.scielo.org/pdf/raiko/v7n13/2542-3088-raiko-7-13-85.pdf
- Herrera, A. C. (2013). La adaptación del docente al nuevo contexto de ecologías de aprendizaje en el proceso formativo: La nueva misión del docente actual en Colombia. *Escenarios*, 11(2), 24-29. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/escenarios/article/view/115>
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Foro de Investigación participante FQS* 6(2), 1-23. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://antroporecursos.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/02/kawulich_fqs-observacion-participante.pdf
- Jackson, N. (2013). The concept of learning ecologies. En N. Jackson y B. Cooper (eds.). *Lifewide Learning, Education & Personal Development e-book* (pp. 1-21). http://www.normanjackson.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/chapter_a5.pdf
- Martínez, C. (2019). Jugar es asunto serio. *Revista Atención Primaria*, 21, 227-229. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://scielo.isciii.es/pdf/pap/v21n83/1139-7632-pap-21-83-227.pdf

- Mendoza. R. G. (2023). Retos de la educación rural. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, *RIBER*, *1*(1), 117-127. <https://riber.ibero.mx/index.php/riber/article/view/18/95>
- Mendoza-Ponce, F. W. (2024). La calidad de la educación en el ámbito rural: Una revisión sistemática 2017-2023 *EPISTEME KOINONIA*, *VII*(1), 150-167. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://ve.scielo.org/pdf/ek/v7s1/2665-0282-ek-7-s1-150.pdf>
- Ministerio de Educación (2017). “Aulas multigrado”, permite que avancemos en el cierre de brechas en la educación rural [Documento Web]. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/363091:Aulas-multigrado-permite-que-avancemos-en-el-cierre-de-brechas-en-la-educacion-rural-ministra-Yaneth-Giha>
- Monsalve, L., Aguasanta, M. E. (2020). Nuevas ecologías del aprendizaje en el currículo: la era digital en la escuela. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, *19*(1), 1-15. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.19.1.139>
- Navarro, Claudia, & Barreto, Carmen. (2021). Las ecologías de aprendizaje en la formación docente a través de las TIC: LEARNING ECOLOGIES AND TEACHER TRAINING IN FACE OF ICT. *Conocimiento Global*, *6*(1), 180-198. <https://conocimientoglobal.org/revista/index.php/cglobal/article/view/139/77>
- Organización mundial para la agricultura y alimentación, FAO. (2004). *Educación para el desarrollo rural; hacia nuevas respuestas de política: For consultation only consultation sur place*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132994_spa
- Orozco, L. (2021). Principios teóricos para una pedagogía emergente en aulas multigrados fundamentada en la ecología del aprendizaje. *Sinopsis Educativa*, *21*(1), 1-13. <file:///C:/Users/geral/OneDrive/Desktop/aula%20multigrado.pdf>
- Reyes, A., Paucar, R. J., San Miguel-Leyva, L., Calderón, M. A., Huairé-Inacio, E. J. (.). Ecologías de aprendizaje: desafíos en la educación. *Diálogos abiertos*, *2*(1), 16-26. Doi: <https://doi.org/10.32654/DialogosAbiertos.2-1.2>
- Rodríguez, A. Y. (2019). El Juego Como Estrategia Didáctica De Enseñanza Para El Desarrollo De Habilidades Sociales En Preescolar [Trabajo de grado]. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/68114/El%20juego%20como%20estrategia%20pedag%c3%b3gica.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Segura G., J. M., Torres, H. F. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. *Plumilla Educativa*, *25* (1), 71-97. DOI: 10.30554/pe.1.3831.2020
- Tigse, C. (2019). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, *2* (1), 1-10. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Trujillo, L. J., Cardona, S. (2019). La educación rural en escenarios de paz y posconflicto. Un acercamiento al estado del arte. *Campos en Ciencias Sociales*, *7*(2), 175-218. DOI: <https://doi.org/10.15332/25006681.4288>
- Valenzuela Urra, C., Valdenegro Egozcue, B., Oliveros Castro, S. (2020). Ecologías del aprendizaje y la contribución de las competencias informacionales: una reflexión teórica. *Palabra Clave*, *10*(1), 1-18. <https://doi.org/10.24215/18539912e107>

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.