

**Fortaleciendo la convivencia escolar a través de la estrategia de multitarea en el aula
multigrado de la institución educativa Llanadas**



Nicol Dayanna Sierra Hernández

Universidad Santo Tomás
Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Infantil
Bucaramanga / Santander
Noviembre – 2025

**Fortaleciendo la convivencia escolar a través de la estrategia de multitarea en el aula
multigrado de la institución educativa Llanadas**

Nicol Dayanna Sierra Hernández

Directora:

Claudia Marcela Lemus Bohórquez

Magister en Educación

Universidad Santo Tomás

Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Bucaramanga / Santander

Noviembre – 2025

Nota de aceptación

El trabajo de investigación titulado: “Fortaleciendo la convivencia escolar a través de la estrategia de multitarea en el aula multigrado de la institución educativa Llanadas” presentada por Nicol Dayanna Sierra Hernández en cumplimiento parcial de los requisitos para optar al título de Licenciada en Educación Preescolar/Infantil, fue aprobado por:

Claudia Marcela Lemus Bohórquez
Director asesor

Jesús Alberto Amado García
Jurado

Claudia Marcela Lemus Bohórquez
Jurado

Bogotá, 05, diciembre, 2025

Advertencias

“La universidad no se hace responsable de los conceptos emitidos por el estudiante en su trabajo. Solo velará por que no se publique nada contrario al dogma ni a la moral católica, y porque el trabajo de grado no contenga ataques personales y únicamente se vea en ella el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

(Artículo 23 Res. No. 13 de julio de 1956)

Tabla de contenido

Introducción	14
Capítulo I Descripción General del Proyecto	16
1.1. Tema.....	17
1.2. Planteamiento del problema.....	17
1.3. Pregunta de investigación	36
1.4. Objetivos	36
1.4.1. Objetivo general	36
1.4.2. Objetivo específico.....	36
1.5. Justificación.....	37
Capítulo II Fundamento de Investigación	42
2.1. Antecedentes (o estado de la cuestión).....	43
2.1.1. Antecedentes internacionales	43
2.1.2. Antecedentes nacionales.....	47
2.2. Fundamentación teórico-conceptual	50
2.2.1. Escenarios rurales de educación en primaria infancia	51
2.2.1.1. Características de la ruralidad	51
2.2.1.2. Arraigo cultural en la ruralidad	51
2.2.1.3. Escuelas rurales y sus condiciones.....	51
2.2.2. Convivencia escolar	58
2.2.1.1. Características de la convivencia escolar	51
2.2.1.2. Construcción del proceso de convivencia de los niños y las niñas	51
2.2.3. Aulas multigrado	67
2.2.1. Diseño curricular del aula multigrado	51
2.2.1. Multitarea como estrategia privilegiada.....	51
2.2.1. Características de la Estrategia pedagógica multitarea	51
2.3. Fundamentación legal	73
Capítulo III Marco Metodológico	81
3.1. Enfoque	82
3.2. Tipo.....	84
3.3. Recolección de datos.....	87

3.3.1. Población y muestra.....	90
3.3.2. Técnicas e instrumentos de recolección de la información	92
3.3.2.1. Observación simple no regulada.....	92
3.3.2.2. Entrevistas semiestructuradas a docente titular	92
3.3.2.3. Talleres participativos	92
3.3.2.4. Diarios de campo	92
3.3.2.5. Entrevista a profundidad final docente titular.....	92
3.3.3. Fases del proceso	99
3.3.3.1. Fases 1: Preparación y sensibilización.....	99
3.3.3.2. Fases 2: Implementación de los instrumentos	99
3.3.3.3. Fases 3: Análisis de la información	99
3.3.3.4. Fases 4: Elaboración del informa final	99
Capítulo IV Resultados.....	21
4.1. Análisis categorial.....	5
4.1.1 Categoría 1 Escenarios rurales en educación primaria	5
4.1.1.1. Subcategoría 1: Características de la ruralidad.....	5
4.1.1.2. Subcategoría 2: Arraigo cultural en la ruralidad.....	5
4.1.1.3. Subcategoría 3: Escuelas rurales y sus condiciones	5
4.1.2. Categoría 2 Convivencia escolar	5
4.1.2.1. Subcategoría 1: Características de la convivencia escolar.....	5
4.1.2.2. Subcategoría 2: Construcción del proceso de convivencia de los niños y las niñas.....	5
4.1.3. Categoría 3 Estrategias pedagógicas en el aula multigrado	5
4.1.3.1. Subcategoría 1: Diseño Curricular del Aula Multigrado	5
4.1.3.2. Subcategoría 2: Multitarea como Estrategia Privilegiada.....	5
4.1.3.3. Subcategoría 3: Características de la Estrategia Pedagógica Multitarea	5
4.2. Triangulación de los datos	5
Capítulo V Conclusiones	21
VI. Conclusiones.....	5
VII. Referencias	5
VIII. Anexos.....	5

Tabla de figuras

Figura 1 Árbol del problema.....	81
Figura 2 Categoría de análisis.....	81
Figura 3 Fases de análisis de resultados	8

Lista de cuadros o tablas

Tabla 1 Metodología	81
Tabla 2 Escenarios rurales en educación primaria.....	81
Tabla 3 Convivencia escolar.....	8
Tabla 4 Aula multigrado	8

Dedicatoria

A mi familia, especialmente a mis padres, por su apoyo incondicional y fortaleza en cada momento difícil; a mi hermana, por su orgullo y motivación constante; a mi nono, por su compañía y alegría diaria; a mis tíos y prima, por su guía, cariño y risas compartidas; y a mis mascotas, por estar siempre a mi lado, brindándome consuelo y ánimo en cada etapa de este proceso. A todos, gracias por hacerme sentir acompañada y motivada para lograr esta meta.

Agradecimientos

Expreso mi más sincero agradecimiento a la Universidad Santo Tomás por brindarme la oportunidad de desarrollar este trabajo de investigación en un entorno académico de excelencia, comprometido con la calidad educativa y el pensamiento crítico. Agradezco especialmente a los docentes por su dedicación, paciencia y conocimiento, quienes me guiaron e inspiraron a lo largo de todo el proceso. Destacó la importancia del seminario sobre los retos y desafíos de los maestros y maestras en la ruralidad, espacio que enriqueció mi perspectiva y fomentó el diálogo y la colaboración.

Asimismo, reconozco el apoyo de mis amigos, quienes me acompañaron en las largas jornadas de estudio y me ayudaron a comprender temas complejos. Finalmente, agradezco a todas las personas que contribuyeron directa o indirectamente a la realización de este proyecto, pues su colaboración y esfuerzo fueron fundamentales para su éxito. Esta experiencia ha sido transformadora y me ha permitido valorar la importancia de la comunidad y el apoyo mutuo en el camino del aprendizaje.

Resumen y palabras clave

Este trabajo de investigación busca fortalecer la convivencia escolar en el aula multigrado de la Institución Educativa Llamadas mediante una estrategia pedagógica basada en la multitarea. El problema central aborda cómo el desarrollo de dicha estrategia puede favorecer la interacción positiva entre los estudiantes en un entorno educativo rural. Para ello, se propone diseñar y aplicar una metodología innovadora que permita gestionar simultáneamente diversas actividades en el aula, promoviendo la cooperación, el respeto mutuo y la participación activa.

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo con alcance crítico y se desarrolla a través del método de investigación-acción. Las categorías principales del estudio incluyen los escenarios rurales de educación en primera infancia, la convivencia escolar y la dinámica de las aulas multigrado. Los hallazgos evidencian que, aunque existen desafíos como la desigualdad en la expresión emocional, la coordinación simultánea de tareas diferenciadas, y la participación equitativa, la estrategia multitarea promueve aprendizajes valiosos.

Entre ellos destacan el desarrollo de la empatía, el fortalecimiento del vocabulario emocional, la expresión a través de lenguajes múltiples y la capacidad de tomar decisiones conscientes. También se observa un avance en la autonomía, la autorregulación y la corresponsabilidad entre los estudiantes. El estudio concluye, que la estrategia pedagógica multitarea fortalece la convivencia escolar, promoviendo una educación inclusiva, colaborativa y contextualizada, donde emociones, juego, creatividad y reflexión se integran para construir una cultura de cuidado, diálogo y paz en el aula rural.

Palabras clave: Multitarea, convivencia escolar, educación rural, aulas multigrado, investigación -acción.

Abstract and key words

This research paper seeks to strengthen school coexistence in the multi-grade classroom at Llamadas Educational Institution through a pedagogical strategy based on multitasking. The central problem addresses how the development of this strategy can foster positive interaction among students in a rural educational setting. To this end, it is proposed to design and implement an innovative methodology that allows for the simultaneous management of various classroom activities, promoting cooperation, mutual respect, and active participation.

The research is framed within a qualitative approach with a critical scope and is developed through the action research method. The main categories of the study include rural early childhood education settings, school coexistence, and the dynamics of multi-grade classrooms. The findings show that, although challenges such as inequality in emotional expression, simultaneous coordination of differentiated tasks, and equitable participation exist, the multitasking strategy promotes valuable learning.

These challenges include the development of empathy, the strengthening of emotional vocabulary, expression through multiple languages, and the ability to make conscious decisions. Progress was also observed in students' autonomy, self-regulation, and co-responsibility. The study concludes that the multitasking pedagogical strategy strengthens school coexistence, promoting inclusive, collaborative, and contextualized education, where emotions, play, creativity, and reflection are integrated to build a culture of care, dialogue, and peace in the rural classroom.

Keywords: Multitasking, school coexistence, rural education, multigrade classrooms, action-research

Introducción

El presente trabajo de grado aborda la convivencia en las escuelas rurales, con especial énfasis en las dinámicas educativas de las aulas multigrado, donde conviven estudiantes de diferentes edades, niveles de desarrollo y estilos de aprendizaje. Este contexto plantea desafíos significativos para los docentes, quienes deben adaptar sus estrategias pedagógicas para atender simultáneamente a la diversidad estudiantil. El modelo de Escuela Nueva, ampliamente implementado en zonas rurales, ofrece herramientas flexibles que promueven la participación activa, el aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo, favoreciendo la construcción de conocimientos desde las experiencias compartidas.

La investigación analiza cómo las prácticas de convivencia pueden fortalecerse mediante el uso adecuado de la estrategia multitarea, permitiendo a los docentes diseñar actividades integradoras que respondan tanto a las diferencias individuales como a las capacidades colectivas de los estudiantes. El propósito general del estudio es comprender y proponer estrategias socioafectivas que faciliten la adaptación, la expresión y el aprendizaje de los niños y niñas en estos entornos educativos, resaltando el papel del docente como mediador en un contexto complejo y diverso.

A continuación, se presenta la estructura del documento: el Capítulo I aborda el problema de investigación, pregunta, los objetivos (general y específicos) y la justificación del estudio, enfatizando como puede contribuir a la creación de ambientes de aprendizaje más armónicos y efectivos.

El Capítulo II revisa los antecedentes internacionales (México, Brasil y Chile) y nacionales, los cuales ofrecen un marco de referencia, así como los marcos teórico-conceptual, que explora los escenarios rurales de educación en la primera infancia, la convivencia y el uso de la estrategia multitarea en aulas multigrado, y el marco legal (la ley 115 de 1994 y 1620 de 2013, el decreto 1965 de 2013, los lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial en el distrito 2010 y las bases curriculares para la educación inicial y preescolar de 2017, muestra que el cambio no solo es posible, sino que está respaldado.

El Capítulo III describe el enfoque metodológico cualitativo de Investigación-Acción (IA), desarrollado en una comunidad campesina con veinticuatro estudiantes de diferentes grados

desde preescolar a quinto, utilizando métodos cualitativos como la observación simple no estructurada, entrevistas semiestructuradas a la docente titular y talleres para la gestión de emociones y la resolución de conflictos para finalizar la entrevista de profundización.

Esta metodología guiada por las fases del proceso investigativo de Carlos Monje, las cuales son: la preparatoria, el trabajo de campo, la analítica y la informática; permiten reconocer las voces de los estudiantes y docente, construyendo colectivamente prácticas pedagógicas más inclusivas y acordes a la realidad rural.

El Capítulo IV presenta el análisis de las categorías de investigación y la triangulación de los datos obtenidos, lo que permite obtener conclusiones fundamentadas y coherentes con los objetivos del estudio. Posteriormente, el Capítulo V recoge las conclusiones generales de la investigación, los principales aprendizajes derivados del proceso y las recomendaciones orientadas a futuras investigaciones en el área.

La relevancia de este trabajo radica en la posibilidad de comprender y mejorar la convivencia escolar en contextos rurales, donde la diversidad propia de las aulas multigrado y la implementación de la estrategia multitarea constituyen oportunidades para generar procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos, participativos y efectivos, fortaleciendo así el desarrollo integral de los estudiantes.

Capítulo I:
Planteamiento del Problema y Objetivos

Capítulo I:

1.1 Tema:

Fortaleciendo la convivencia escolar a través de la estrategia de multitarea en el aula multigrado de la institución educativa Llanadas

1.2 Planteamiento del Problema:

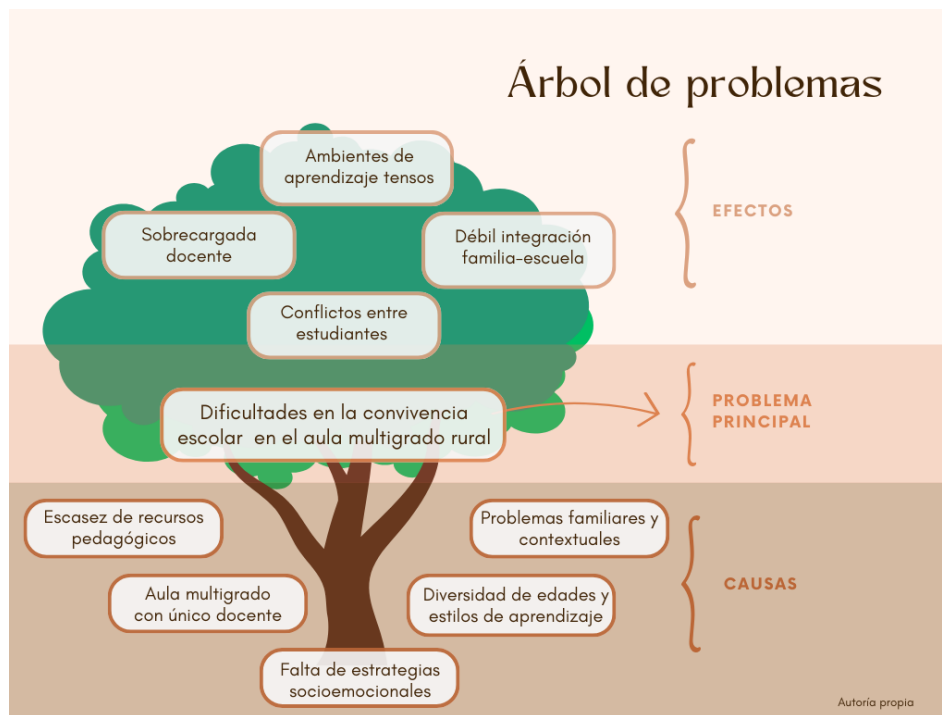
La convivencia escolar constituye un elemento fundamental en el proceso educativo, pues promueve ambientes de respeto, cooperación y resolución pacífica de conflictos que favorecen el aprendizaje integral de los estudiantes. En el contexto rural, este aspecto cobra especial relevancia debido a las particularidades propias del medio y al desafío de trabajar en aulas multigrado, donde conviven estudiantes de diversas edades, intereses y ritmos de aprendizaje bajo la orientación de un único docente.

De acuerdo con organismos internacionales como la ONU (1989, 2015, 2017), la convivencia constituye un derecho y un valor universal relacionado con el respeto, la empatía y la aceptación de la diversidad. Desde esta perspectiva, la escuela debe ser entendida como un espacio privilegiado para la formación ciudadana y la construcción de entornos democráticos e inclusivos.

En América Latina, tanto en México como en Argentina, se han desarrollado iniciativas para fortalecer la convivencia escolar, como son: el Modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD) evidenciando que la atención a esta dimensión es indispensable para el logro de una educación de calidad en escenarios heterogéneos, donde se maneja protocolos establecidos por la ECEA que tienen en cuenta las condiciones básicas para la convivencia escolar, las cuales son: el clima escolar, el manejo de la disciplina, el derecho y la inclusión educativa. (Aguilera et al., 2018; Juárez et al., 2020; Fernández et al., 2021).

En Colombia, este principio se desarrolla principalmente a través del modelo Escuela Nueva, el cual busca garantizar aprendizajes significativos en contextos rurales y multigrado (MEN, 2021; Bautista y Gonzales 2019). Sin embargo, persisten retos derivados de las condiciones materiales y sociales de estos entornos, así como de la necesidad de fortalecer las competencias socioemocionales que son la base de la convivencia pacífica.

Figura 1
Árbol del problema



La presente investigación se centra en la Institución Educativa Llanadas, sede I ubicada de la vereda Santero, en el municipio de Lebrija (Santander). Donde una sola docente orienta a todos los grados desde preescolar hasta quinto en el mismo salón; durante un proceso de observación directa no participante y entrevistas con la docente titular, se identificaron dificultades en la gestión de la convivencia, tales como:

La diversidad de edades y estilos de aprendizaje en el mismo espacio, la dificultad para que todos los estudiantes comprendan y respeten las normas de convivencia, tensiones en actividades de juego y trabajo grupal, limitaciones materiales y logísticas que incrementan la carga del docente y la necesidad de atender estudiantes con diversidad funcional o problemáticas familiares complejos.

La docente L. Rondón (comunicación personal, 2024, 2025) reconoce que estrategias como la introducción de normas de convivencia durante la inducción, el refuerzo constante en clase y el diálogo como mecanismo de resolución de conflictos son funcionales, pero insuficientes ante la complejidad del aula multigrado. Esto evidencia la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas innovadoras, que integren multitarea, cooperación y desarrollo socioemocional, para fortalecer la convivencia en este contexto.

1.3 Formulación de la Pregunta de Investigación:

¿Cómo favorece el desarrollo de la convivencia escolar en los niños y niñas del aula multigrado a través del uso de una estrategia pedagógica en la Institución Educativa Llanadas?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General:

Determinar una estrategia pedagógica fundamentada en la multitarea, que contribuya a mejorar los procesos de convivencia escolar, de los niños y niñas del aula multigrado de la Institución Educativa Llanadas.

1.4.2. Objetivos Específicos:

- Caracterizar los procesos de convivencia del aula multigrado, para identificar los conflictos de convivencia escolar.
- Diseñar e implementar la estrategia pedagógica de multitarea a través de talleres relacionados con: gestión de las emociones, toma de decisiones y resolución de conflictos para subprocesos de convivencia escolar.
- Analizar la efectividad de la estrategia pedagógica multitarea y su incidencia en la mejora de la convivencia escolar de los niños y las niñas del aula multigrado.

1.5. Justificación:

La presente investigación se basa en evidencia teórica y práctica recopilada por la docente en formación, ante la necesidad de fortalecer la convivencia escolar en el aula multigrado, donde la diversidad de edades y estilos de aprendizaje representa un reto permanente en la gestión pedagógica. Para responder este desafío, se propone implementar la estrategia de la multitarea, que permite ajustar las actividades según los distintos niveles y necesidades presentes en el aula; esta modalidad organizativa ofrece dos o más tareas simultáneas entre las cuales los estudiantes pueden elegir, experimentar, complementar y actuar (Violante, 2013).

La multitarea fomenta la autonomía de los estudiantes, desarrollando habilidades de autorregulación y resolución de problemas, lo que reduce su dependencia del docente y favorece una mayor participación activa. Así, su aplicación contribuye tanto al

aprendizaje individual y colectivo como a la disminución de las dificultades pedagógicas que surgen en contextos multigrado.

Aunque la investigación sobre convivencia escolar y aulas multigrado ha avanzado, existe un vacío relevante respecto a estudios que integren ambas temáticas en el contexto rural colombiano. Por ejemplo, investigaciones en México (Reyes Gabriel y Velázquez Luz, 2022; De la Cruz Gloria y Dedhó Araceli, 2020), Brasil (2023), Chile (2021), Guatemala (Herrera, 2022) y Colombia (Sincelejo, 2019) exploran la convivencia escolar o las aulas multigrado, pero no indagan específicamente en la convivencia escolar en aulas multigrado rurales. Esta falta de referentes y estrategias adaptadas justifica la pertinencia y urgencia de este estudio.

No abordar el problema planteado puede perpetuar los conflictos interpersonales y la exclusión educativa, además de afectar el desarrollo socioemocional de los estudiantes y disminuir la calidad educativa en contextos rurales. Por ello, esta investigación es relevante porque adapta y valida una estrategia innovadora para el aula multigrado, aportando al campo de la educación rural en Colombia y generando herramientas útiles para docentes y escuelas de similares características (Aguilera et al., 2018; Cárdenas, 2018; Palomino & Dagua, 2010).

La docente titular ha señalado la necesidad de estrategias que optimicen la planificación y ejecución educativa en el aula multigrado. La multitarea se posiciona como una alternativa que puede aliviar la carga docente, convertir la educación rural en un proceso más dinámico y equitativo, y responder eficazmente a las demandas contemporáneas de la formación académica. Su implementación ofrece herramientas para la vida, fortaleciendo en los estudiantes la capacidad de adaptación, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo, así como el reconocimiento y manejo de sus emociones.

El éxito de esta propuesta depende del respaldo de la comunidad educativa y de las familias, actores fundamentales para fortalecer el vínculo con los estudiantes y propiciar entornos seguros, respetuosos e inclusivos. La articulación entre escuela y familia resulta esencial para consolidar hábitos, valores y normas que faciliten una convivencia efectiva. Si bien adaptarse a diferentes opiniones y creencias requiere tiempo, una convivencia escolar saludable ayuda a formar lazos sólidos entre docentes y

estudiantes, impulsa la comunicación y promueve un aprendizaje significativo. En síntesis, la convivencia escolar es clave para el desarrollo integral de los niños.

Finalmente, la investigación es necesaria y pertinente porque responde a una necesidad concreta de mejorar la convivencia escolar en aulas multigrado rurales, optimiza la gestión docente, favorece la formación integral de los estudiantes y contribuye a llenar un vacío importante de conocimiento en la educación rural colombiana, con potencial impacto en otros contextos similares.

Capitulo II:
Fundamentos De La Investigación

Capítulo II:

2.1. Antecedentes (o estado de la cuestión):

A continuación, se presentan y analizan ocho documentos de investigación en el ámbito nacional e internacional entre ellos: trabajos de grado, artículos e investigaciones elaboradas alrededor del tema a investigar.

2.1.1 Antecedentes Internacionales

En Toluca, México. (2022) por Reyes Gabriel y Velázquez Luz desarrollaron la investigación “*Planeando la convivencia escolar desde la perspectiva del cuidado y el reconocimiento*”, con el objetivo de fortalecer la coordinación y dirección de la convivencia escolar en educación primaria mediante la planeación colectiva del docente, centrada en el cuidado y el reconocimiento.

Utilizando el método de investigación-acción participativa (IAP), que promueve una intervención basada en la sensibilización y cambio colectivo. La propuesta incluye tres fases: informe inicial a partir de cuestionarios y observaciones, para identificar y clasificar problemas, diagnóstico conjunto entre docentes y estudiantes, e implementación de estrategias basadas en diálogo, colaboración y resolución de conflictos.

La investigación resalta la importancia de diseñar y evaluar estrategias pedagógicas flexibles que promuevan el pensamiento, la acción y la reflexión independiente, enfatizando el valor de prácticas inclusivas u efectivas de convivencia escolar. Este trabajo aporta un referente metodológico y conceptual para la investigación, al mostrar el impacto de la planeación colaborativa y la intervención flexible sobre la mejora de la convivencia escolar en contextos con diversidad, aunque se centra en ambientes urbanos.

En Hidalgo, México. (2020) De la cruz Gloria y Dedhó Araceli desarrollaron la investigación “*Estrategias para fortalecer la convivencia en un aula multigrado preescolar*”, con el objetivo de mejorar la convivencia escolar mediante un plan de acción apoyado en métodos de enseñanza creativos e innovadores, adaptados a las necesidades, intereses y motivaciones de los estudiantes.

La metodología incluyó encuestas a padres de familia, la prueba de Evaluación del Desarrollo Infantil (EDI), ejercicios de estimulación física y charlas sobre estimulación temprana orientadas a desarrollar competencias en los niños y a fomentar su participación

activa en la dinámica escolar. El diagnóstico exploratorio permitió identificar las dinámicas propias de las aulas multigrado y resaltó la importancia de implementar procesos multidimensionales y multiculturales integrando aspectos socioafectivos y de formación ciudadana.

Los resultados subrayaron la relevancia de una convivencia pacífica y colaborativa como base del proceso de aprendizaje. Este antecedente aporta a la investigación la validación de estrategias diversas y adaptadas al contexto multigrado, destacando la necesidad de soluciones coordinadas y flexibles para fortalecer la convivencia escolar y el desarrollo integral de los estudiantes.

En Brasil (2023), el artículo *“Investigando los saberes familiares: una propuesta pedagógica para el reconocimiento y la convivencia”* analizó como los fondos de conocimiento del entorno familiar de los estudiantes pueden favorecer la convivencia escolar, abordando la diversidad cultural a través del reconocimiento de saberes familiares y su impacto en la educación intercultural.

La investigación empleó una metodología cualitativa y dialógica, centrada en la estrategia pedagógica de “saberes familiares”, que incluyó el uso de diarios elaborados por los estudiantes para guiar entrevistas grupales e individuales con familias, docentes y los propios alumnos; esto permitió comprender las realidades familiares y su influencia en el contexto escolar. El estudio destacó la transformación positiva de las prácticas pedagógicas y del currículo al reconocer la identidad individual y social de los estudiantes y el valor de los fondos de conocimiento para promover la convivencia y reducir la discriminación étnica y cultural.

Además, subrayó la importancia de conectar los aprendizajes significativos con los contextos familiares, fomenten proyectos motivadores y aportando al desarrollo personal, social y cultural, lo cual mejora la convivencia en entornos educativos diversos. Este antecedente aporta a la investigación la relevancia de integrar estrategias pedagógicas que reconozcan e incluyan los saberes familiares, mostrando cómo esa conexión fortalece la convivencia, la inclusión y el desarrollo integral en el aula multigrado.

El estudio *“prácticas pedagógicas en aula multigrado: principales desafíos socio educativos en Chile”* (Chile, 2021) analizó los retos sociales y educativos que enfrentan

los docentes en una escuela multigrado de la comunidad mapuche en La Araucanía, con el propósito de comprender la perspectiva docente sobre estos desafíos.

Empleando entrevistas semiestructuradas y teoría fundamentada, se identificaron desafíos educativos (planificación, atención a necesidades educativas especiales (N.E.E) y formación inicial insuficiente), desafíos sociales (vulnerabilidad socioeconómica, alta carga laboral y escaso apoyo familiar) y prácticas pedagógicas como adaptación, estrategias didácticas, trabajo colaborativo y pertenencia territorial.

Los resultados mostraron que los docentes deben responder a una marcada diversidad cultural, lingüística, social y etaria, frecuentemente sin capacitación suficiente, y enfrentan un currículo poco contextualizado con las necesidades locales. El estudio destaca la urgencia de adaptar las prácticas pedagógicas y promover la convivencia escolar para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en estos entornos rurales.

Este antecedente aporta a la investigación la importancia de la flexibilidad, contextualización y trabajo colaborativo en las estrategias pedagógicas del aula multigrado, así como el valor de promover la convivencia para superar los retos de diversidad y vulnerabilidad socioeducativa.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

La investigación “*Ambientes efectivos de convivencia para el aprendizaje en aulas multigrados Telesecundarias Mataquescuintla*” (Herrera, 2022) analizó la convivencia en aulas multigrados del nivel medio, modalidad Telesecundaria, en Mataquescuintla, Jalapa. Utilizó un enfoque cualitativo analítico-descriptivo que combinó análisis documental, observación y entrevistas estructuradas a ocho docentes, con fuentes diversas que incluyen informes, manuales y reglamentos.

Los principales resultados evidenciaron que la implementación del Manual de Convivencia Escolar, basado en la Estrategia Nacional, favoreció un ambiente inclusivo, pacífico y democrático. Además, se resaltó la necesidad de crear planes para fortalecer la sana convivencia y la utilidad de métodos innovadores como juegos y actividades de relajación para promover el aprendizaje y la cohesión en el aula. La investigación concluye que entornos efectivos de convivencia escolar son fundamentales para mejorar las prácticas pedagógicas y fomentar un cambio organizado en instituciones multigrado.

Este hallazgo aporta a la investigación el reconocimiento de que fortalecer la convivencia en aulas multigrado requiere de entornos organizados que involucren a la comunidad educativa completa, promoviendo estrategias integrales y colaborativas para mejorar el aprendizaje y la sana convivencia en contextos rurales.

Ahora la investigación “*Convivencia escolar: una mirada desde las familias*” (Sincedejo, Colombia, 2019) analizó la percepción de las familias sobre la convivencia escolar y su relación con la mejora de las dinámicas escolares. Se enfocó en dos categorías principales: la perspectiva de convivencia de los padres y la relación entre familia y escuela.

Se aplicó también un enfoque mixto, combinando cuestionarios tipo Likert a padres de estudiantes de primero a quinto grado, evaluando dimensiones como percepción y conflictividad de la convivencia, con observaciones analizadas mediante codificación y categorización. Las problemáticas más frecuentes fueron conflictos entre estudiantes (exclusión e irrespeto) más que entre alumnos y profesores.

Se subrayó la importancia de la relación familia- escuela para fortalecer la convivencia, recomendando implementar estrategias integrales que fortalezcan la comunicación y la interacción entre ambos contextos, mejorando así tanto la convivencia como el rendimiento académico. Este hallazgo aporta a la investigación la importancia crucial de fortalecer la relación familia-escuela para mejorar la convivencia. Resalta que una comunicación efectiva y una participación activa de las familias contribuyen a la formación de ambientes escolares más respetuosos, inclusivos y con mejor rendimiento académico.

Prosiguiendo, la investigación “*Factores socioambientales de la violencia urbana y la convivencia escolar: panorama de tres instituciones educativas de Pasto (Colombia)*” (Pasto, Colombia, 2020) exploró como factores socioemocionales vinculados a la violencia urbana influyen en la convivencia escolar basado en la perspectiva de Martines (2006). Con un enfoque cualitativo fenomenológico, se analizaron experiencias escolares, familiares y comunitarias a través de observaciones, entrevistas semiestructuradas y grupos focales con estudiantes, docentes y agentes educativos.

Se identificó que la falta de compromiso familiar e institucional limita el desarrollo personal y social de los estudiantes, mientras que el contexto socioeconómico impacta negativamente en los comportamientos. Además, se resaltó la importancia del control territorial y de estrategias comunitarias que promuevan la convivencia armoniosa. El estudio concluye que los contextos escolar, familiar y social están estrechamente interconectados y que el deterioro en alguno de ellos afecta la formación integral de los estudiantes.

Además, señala que las dinámicas de violencia urbana se reflejan y reproducen dentro de las escuelas, afectando los procesos de convivencia y generando la necesidad de políticas públicas y programas de intervención coherentes con la legislación vigente, para fortalecer factores protectores desde un enfoque comunitario y pedagógico. Este hallazgo es fundamental para la investigación porque pone en evidencia la influencia del entorno socioambiental en la convivencia escolar, lo que aporta una comprensión integral necesaria para diseñar estrategias adaptadas que atiendan los factores externos e internos que inciden en las aulas multigrado rurales.

Para concluir, se encontró la investigación “*Construcción de rutas de atención integral a la convivencia escolar en Cali, Colombia: sistematización de la experiencia*” (2022), realizada por el Comité Municipal de Convivencia Escolar, analizó los procesos y factores involucrados en las rutas de atención integral para la convivencia escolar en Cali durante 2015 y 2016. Se empleó un enfoque mixto, combinando análisis cuantitativo de cifras y casos específicos basados en las etapas de Jara-Holliday, con un abordaje crítico –hermenéutica reflexiva y contextual.

Los resultados evidenciaron que persisten problemas como acoso escolar y violencia verbal y física, agravados por el desconocimiento de la Ley de Infancia y Adolescencia. Se destacó la importancia de utilizar medios de comunicación para promover el respeto, la inclusión y cambios en las representaciones sociales sobre convivencia escolar. Además, se identificaron tres áreas fundamentales para implementar Rutas de Atención Integral: pedagógico-curricular, organizativo- administrativo y el socio-comunitario.

La sistematización evidenció que la construcción de las Rutas de Atención Integral (RAI) requiere fortalecer la intersectorialidad, la corresponsabilidad y la

interdisciplinaria, involucrando diversas entidades públicas y privadas, instituciones educativas, familias y comunidad. Se resaltaron desafíos como la implementación real y territorial de estas rutas y la necesidad de formación crítica para los trabajadores sociales que las lideran. La experiencia es pionera en Colombia y aporta importantes lecciones para la construcción de políticas educativas inclusivas y sostenibles.

Este hallazgo aporta a la investigación un referente clave sobre el diseño e implementación de rutas integrales para la convivencia, destacando la importancia de un enfoque multi-actor, intersectorial y participativo para fortalecer la convivencia escolar en contextos urbanos y, potencialmente, rurales.

2.2. Fundamento Teórico-conceptual:

El trabajo investigativo que se realizará a continuación abarca las siguientes categorías: los escenarios rurales de educación en primaria, la convivencia escolar y las aulas multigrado a través de la revisión documental de libros, leyes, decretos, revistas de investigación en Colombia, Argentina y Ecuador elaboradas por: Ministerio de Educación Nacional, Alcandía mayor de Bogotá, Secretaria de la Nacional de Educación y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Figura 2
Categorías de análisis



Fuente: Elaboración propia

2.2.1. Escenarios rurales de educación en primera infancia

2.2.1.1 Características de la ruralidad

La educación rural se caracteriza por ser un proceso de enseñanza-aprendizaje adaptado al contexto de cada comunidad, buscando asegurar el acceso y la permanencia escolar al responder a las necesidades sociales, culturales y económicas del entorno. Según el MEN (2022), la educación rural contribuye al desarrollo humano y territorial en la medida en que reconoce la diversidad local y promueve propuestas educativas flexibles, relevantes y pertinentes para los pobladores rurales. Así, se valora el potencial de cada niño y niña, considerando su desarrollo físico, emocional y cognitivo, y se parte de la premisa de que todos aprendemos de manera diferente, priorizando la formación integral.

En estos escenarios, la existencia de grupos multi-edad con baja densidad estudiantil favorece la cercanía y la interacción personalizada entre docentes, estudiantes y familias (UNICEF, 2018). Esta estructura también fomenta la unión con la comunidad y el territorio, permitiendo una mayor relación con las realidades familiares, sociales y culturales. El aprendizaje en la ruralidad potencia la experiencia directa, el juego, la colaboración y el conocimiento situado; reconoce las características evolutivas, intereses, culturas y modos de aprender propios de la infancia rural (UNICEF, 2018 y Vargas, s.f.).

A pesar de las limitaciones en recursos materiales y acceso a tecnologías de la información y comunicación, la educación rural fortalece la observación, la experimentación y la práctica, guiando a los niños y las niñas en el conocimiento de sí mismos, del otro y del entorno; el docente ocupa un papel fundamental como guía, motivador y articulador entre la escuela, la familia y la comunidad, promoviendo la participación activa y el respeto por las tradiciones y narrativas locales. Así, se construyen ambientes educativos donde la diversidad, la inclusión, la cultura y la comunidad son ejes centrales para una educación relevante y de calidad.

En conclusión, la educación rural en primera infancia se distingue por su enfoque contextualizado, su atención a la diversidad multi-edad, el protagonismo de la familia y la comunidad, el uso de metodologías activas y participativas y la búsqueda de ambientes que potencien el desarrollo pleno y la formación ciudadana de los niños y niñas rurales.

2.2.1.2 Arraigo cultural en la ruralidad

El arraigo cultural en la ruralidad está profundamente ligado a las actividades y tradiciones propias de cada comunidad: en el entorno rural, la vida cotidiana suele estar orientada al trabajo agrícola, el cuidado de los animales y las labores del hogar, en las cuales niños y niñas participan como parte de su aprendizaje social y familiar. Estas responsabilidades, aunque frecuentes y necesarias, pueden variar en complejidad según la edad y las realidades económicas del hogar; así, en situaciones de mayor precariedad, los menores incluso colaboran en labores fuera de su casa para aportar al sustento familiar.

La distancia, el difícil acceso y la conexión diaria con la naturaleza marcan la experiencia escolar rural: muchos estudiantes atraviesan largos trayectos —a pie, a caballo o en transporte fluvial— para asistir a clases, lo que reduce el tiempo efectivo con los docentes. Sin embargo, este contacto directo con el medio ambiente se convierte en una valiosa oportunidad pedagógica, donde el aprendizaje es práctico, exploratorio y fundamentado en la responsabilidad y la disciplina.

En este contexto, el docente cumple un papel clave al crear un clima armónico, adaptando el espacio educativo a las circunstancias locales, empleando recursos sencillos y experiencias cotidianas para fomentar la inclusión, la autoestima, la empatía y el trabajo colaborativo (UNICEF, 2018). Escenarios como la observación de la naturaleza o la participación en proyectos colectivos permiten potenciar habilidades sociales y emocionales, y favorecen la construcción de la identidad individual y colectiva.

Las escuelas rurales, donde confluyen pocos estudiantes de diversas edades y permanecen varios años con el mismo docente, se convierten en espacios de seguimiento personalizado y de profundo lazo comunitario (UNICEF, 2018, p. 26). Cada institución, influenciada por las condiciones culturales, sociales y económicas del entorno, avanza de manera particular en el desarrollo integral de los niños, guiando procesos de formación marcados por la multidimensionalidad cultural de la comunidad.

En definitiva, el arraigo cultural en la educación rural fortalece los vínculos entre la escuela, la familia y la comunidad, permitiendo la transmisión de saberes, valores y prácticas que construyen identidades y ciudadanía. Este proceso favorece entornos seguros, inclusivos y comprometidos con el desarrollo no solo académico, sino también social, emocional y cultural de los estudiantes rurales.

2.2.1.3 las escuelas rurales y sus condiciones

Las escuelas rurales presentan características y condiciones particulares que requieren una planeación didáctica flexible e innovadora. El docente debe observar y analizar el contexto comunitario, así como los recursos disponibles en la institución, con el fin de adaptar tanto los ambientes físicos como las actividades pedagógicas a las necesidades de los estudiantes.

Esto implica modificar el mobiliario, integrar objetos del entorno, considerar actividades de la vida cotidiana ligadas a la crianza y la escuela (como descansar, comer, jugar, resolver problemas, escuchar cuentos) y vincularlos con los intereses y necesidades propias de la infancia rural (UNICEF, 2018, p.28).

Una planeación pertinente demanda contextualizar, descontextualizar y recontextualizar (Litwin, 2008, citado en UNESCO, 2018, p.31), ajustando estrategias según la edad, intereses y metas de los niños y niñas para potenciar su desarrollo intelectual, emocional y físico. Las escuelas rurales suelen enfrentar desafíos como la limitada infraestructura, el acceso restringido a tecnología y otros recursos, la dispersión poblacional y la multiedad en las aulas.

Ante esto, el maestro aprovecha la cercanía con la familia y la comunidad, la enseñanza basada en la experiencia directa y la cooperación, y diseña propuestas educativas que favorecen la individualidad, la cohesión social y el aprendizaje significativo, utilizando la diversidad y las dificultades como oportunidades para enriquecer la enseñanza (UNICEF, 2018, p.28).

Esto quiere decir, la escuela rural se convierte en un entorno dinámico donde la flexibilidad, la colaboración y el vínculo con el contexto sociocultural son esenciales para ofrecer una educación de calidad, responder a las realidades de la niñez rural y fomentar ciudadanos integrales capaces de transformar y mejorar sus comunidades.

2.2.2 Convivencia escolar:

La convivencia escolar se entiende como la construcción dinámica de relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa —estudiantes, docentes, directivos y familias— que comparten un espacio, donde interactúan de forma pacífica, respetuosa e igualitaria. Este clima social se desarrolla a través de la comunicación verbal y no verbal,

la colaboración, la participación y la expresión de ideas, principios y valores compartidos, promoviendo la inclusión y la resolución pacífica de conflictos.

Implementar una buena convivencia escolar implica fomentar la interacción pacífica, que valora la diversidad y busca el desarrollo individual y colectivo mediante la escucha, el reconocimiento y la cooperación entre los participantes. En este proceso, los estudiantes aprenden —por medio de la experiencia y la observación— a relacionarse con sus pares, la escuela y la sociedad, construyendo su identidad y sentido de pertenencia a partir de la imitación, el diálogo y la vivencia de normas comunes.

La comunicación interpersonal, entendida como el intercambio de pensamientos, emociones y aprendizajes, es fundamental para fortalecer relaciones de confianza y empatía entre los actores escolares. Así, se promueve un ambiente en el que cada niño y niña puede expresarse libremente, aprender a resolver desacuerdos, compartir sus puntos de vista y desarrollar habilidades sociales y emocionales claves.

El respeto constituye la base esencial de la convivencia escolar: implica aceptar, reconocer y valorar la diversidad, las opiniones y los derechos de los demás en un clima de armonía y equidad. Este ambiente favorece el desarrollo integral, la autoexpresión y la autonomía de los estudiantes, mientras refuerza una cultura de paz, confianza y motivación en el centro educativo (Espinoza, 2010).

En suma, la convivencia escolar es un proceso colectivo donde la comunidad educativa aprende a vivir y construir juntos, favoreciendo espacios seguros, democráticos e inclusivos que potencian no solo el aprendizaje académico, sino también la formación ética y ciudadana de los niños y niñas.

2.2.2.2. Características de la convivencia escolar

Las características de la convivencia escolar están profundamente relacionadas con el desarrollo emocional de los estudiantes, especialmente en la primera infancia. En esta etapa, la inteligencia emocional se expresa en la integración equilibrada de mente racional y emocional, permitiendo que los niños comprendan, gestionen y expresen sus sentimientos e impulsos para tomar decisiones y comportamientos adecuados.

Goleman (2010) señala que los centros emocionales del cerebro influyen poderosamente en cómo los individuos reaccionan ante sus experiencias, por lo cual la

gestión adecuada de las emociones, el autocontrol, la automotivación, la empatía y el altruismo resultan fundamentales para la convivencia armónica en el aula.

Esta convivencia positiva se refuerza a través de la comunicación y expresión corporal, donde niños y niñas manifiestan sus pensamientos y emociones mediante el cuerpo, el movimiento y el juego, aspectos clave para el fortalecimiento de habilidades sociales, la creatividad y la imaginación. Según Romero (1999, citado en García y Pérez, 2013), la expresión corporal es indispensable para el crecimiento personal, la interacción social y el aprendizaje significativo en la escuela; además, fomenta la espontaneidad y el disfrute en los aprendizajes, permitiendo una comunicación más profunda y auténtica.

El desarrollo de las habilidades emocionales facilita vínculos sociales saludables, la resolución pacífica de conflictos, la empatía y la valoración de la diversidad, contribuyendo a que los estudiantes se integren, participen y colaboren en ambientes educativos seguros y motivadores. La convivencia escolar, así, no solo incide en la calidad del aprendizaje, sino que promueve el bienestar emocional, el sentido de pertenencia y el desarrollo de la autonomía e identidad personal en contextos sociales diversos (Verde, 2005).

2.2.2.2 Construcción del proceso de convivencia de los niños y las niñas

La construcción del proceso de convivencia escolar ayuda a los niños y niñas a formarse como ciudadanos íntegros, desarrollando conocimientos, criterios y competencias para tomar decisiones asertivas, informadas y autónomas en sus relaciones sociales. Este proceso se guía por habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que promueven vínculos justos, democráticos y responsables, en bienestar integral físico, mental y social. Es esencial la corresponsabilidad entre individuos, familia, escuela, sociedad y Estado para fortalecer una convivencia escolar efectiva, orientada al respeto y la participación activa.

En Colombia, la ley 1620 de 2013 creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y estableció la ruta de atención integral, acciones y protocolos para la promoción, prevención, atención y seguimiento de la convivencia, alineadas con el ejercicio de los derechos humanos, educación para la sexualidad, y prevención de la violencia escolar. La familia, la institución y la comunidad son agentes clave en este proceso, ya que enseñan

empatía, solidaridad, respeto y trabajo en equipo, estableciendo límites y promoviendo valores ciudadanos desde la infancia.

La ley antes mencionada está vinculada con el decreto 1965 de 2013 el cual la reglamenta y reconoce la misma como un reto en la formación del ser humano. Por esta razón, establece regulaciones para el funcionamiento y la estructura del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y la Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos; en el cual hace parte las siguientes entidades: Ministerio de Salud y protección Social, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Ministerio de Cultura, Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes y Policía de infancia y Adolescencia.

El decreto menciona herramientas, lineamientos generales e incentivos que están en constante revisión, modificación y acción por los Comités de convivencia escolar tanto Nacional, Municipales, Distritales y Departamentales; quienes lideran estrategias e instrumentos destinados a promover y evaluar la convivencia en las entidades educativas, las cuales hace seguimiento al cumplimiento del manual de convivencia, y presentan informes.

Ahora bien, es relevante aludir los lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial en cuanto a las dimensiones de desarrollo; ya que, expresan la importancia de los primeros años de vida para su formación personal- social; dado que, adquieren la enseñanza sistemática e intencional básica para comportarse, en vista de que genera los estímulos interiores y externos que tendrán respuesta según el significado de sus experiencias, sensaciones, percepciones, emociones y pensamientos vividos. De ahí, se identifica tres ejes fundamentales en el trabajo pedagógico, los cuales son:

Primero, la identidad consiste en que el niño “se reconoce y percibe como parte de una comunicada o de un grupo social, a la vez como un sujeto activo ... que tiene la capacidad de construir, reconstruir, transformar y dinamizar un sentido propio y personal de vida dentro de los distintos contextos culturales” (Alcandía Mayor de Bogotá, 2010, p.82). Esto refuerza tanto el sentido de individualidad como la pertenencia colectiva.

Segundo, la autonomía se define como “la libertad que tiene una persona ya sea para pensar, decidir, plantear sus puntos de vista y contribuir al desarrollo social” (Alcandía Mayor de Bogotá, 2010, p.85), avanzando desde la dependencia a los

cuidadores, hasta la independencia social, e incluso la interdependencia con sentido comunitario según Winnicott (citado en Alcandía Mayor de Bogotá, 2010).

Como se ha indicado previamente, los lineamientos tienen como objetivo garantizar los derechos y fomentar el crecimiento de niños y niñas mediante experiencias que generen nuevas vivencias, socializaciones simultáneas y la formación de acuerdos y compromisos en el aula; base para su aprendizaje como ciudadano y miembro de una comunidad.

En conclusión, la convivencia escolar requiere una transformación en las dinámicas sociales en las que se conversan, interpretan y comparten ideas, generando un clima de confianza que favorece el reconocimiento recíproco de derechos y responsabilidades, resultando en espacios de acuerdos que facilitan una convivencia pacífica, un conjunto de normas establecidas democráticamente y un clima de aprendizaje armonioso.

2.2.3. Aulas multigrado¹

En las áreas rurales es común tener escuelas multigrado, diseñadas especialmente para responder a las características y necesidades socioeconómicas de la población campesina. Estas escuelas suelen operar con uno a tres docentes que atienden simultáneamente varios grados en una misma aula, bajo estructuras unidocente, bidocente o pluridocente según las condiciones institucionales del Sistema Nacional de Educación.

El funcionamiento puede ser en escuelas unitarias, donde un docente dirige todos los grados, o por secciones, en las que algunos grados comparten aula y docente, lo que permite una mayor flexibilidad y adaptación.

Las estrategias pedagógicas en estos contextos destacan la colaboración entre familia, comunidad y escuela para fomentar aprendizajes significativos y pertinentes, aprovechando saberes locales y actividades cotidianas (Vargas s,f). El aprendizaje cooperativo, la diferenciación de tareas según el nivel y ritmo de cada estudiante, la

1.El aula multigrado, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2021), es una modalidad en la que un solo docente atiende estudiantes de distintos grados en un mismo espacio, especialmente en zonas rurales. Lejos de ser una condición de precariedad, se concibe como una estrategia pedagógica y organizativa adecuada para contextos con baja densidad poblacional y diversidad sociocultural. En el modelo Escuela Nueva, el MEN establece que un docente puede atender hasta 30 estudiantes en básica primaria, mediante metodologías activas y flexibles. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-355996_recurso_11.pdf

atención simultánea y directa, y la adaptación de contenidos y recursos didácticos son fundamental.

Además, en el aula multigrado se promueve el enriquecimiento educativo basado en la diversidad, el respeto por los ritmos individuales de aprendizaje, el trabajo autónomo y colaborativo, y la integración comunitaria, estableciendo un vínculo continuo entre la enseñanza escolar y el entorno rural (Vargas, s,f). En resumen, las aulas multigrado buscan una educación de calidad, equidad y justicia social, fortaleciendo estrategias pedagógicas innovadoras y flexibles que promuevan el desarrollo integral de los niños y respeten la heterogeneidad y riqueza cultural de la comunidad rural

2.2.3.1 Diseño curricular del aula multigrado

El diseño curricular en las aulas multigrado está fundamentado en el modelo educativo conocido como Escuela Nueva, considerado el legado pedagógico de Colombia, que promueve una educación formal basada en principios, lineamientos y fundamentos pedagógicos claros orientados al desarrollo integral de los niños, especialmente en contextos rurales dispersos.

Las escuelas multigrado cuentan con propuestas pedagógicas, metodológicas y didácticas adaptadas a las condiciones específicas de la población, con procesos bien definidos de gestión, administración, capacitación y seguimiento que garantizan un trabajo estructurado, lógico y pertinente para elevar la calidad y justicia educativa (MEN, 2021).

Es relevante destacar que el lineamiento curricular para las instituciones multigrado se establece según un plan de estudios que responde a las particularidades socio-culturales y territoriales, tomando en cuenta los equipamientos públicos, las comunidades y las entidades políticas municipales o departamentales para crear un ambiente educativo integral. Así, el currículo se convierte en la guía que orienta la formación de ciudadanos autónomos y responsables, fomentando el vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad (MEN, 2021).

En conclusión, el diseño curricular en el aula multigrado se basa en principios pedagógicos que priorizan el desarrollo integral, la equidad, la participación comunitaria y la contextualización educativa, con el propósito de garantizar procesos de aprendizaje

significativos y adaptados a la heterogeneidad de los estudiantes rurales, fortaleciendo sus competencias para una vida plena y activa en sociedad.

2.2.3.2 Multitarea como Estrategia Privilegiada

La multitarea como estrategia pedagógica privilegiada se basa en la capacidad de que docentes y estudiantes realicen diversas actividades simultáneamente en un entorno organizado y colaborativo, orientado a alcanzar objetivos comunes (Violante, 2013). Esta metodología impulsa la autonomía, creatividad y resolución de problemas al permitir que los niños elijan libremente entre actividades diseñadas para promover su desarrollo integral. Además, facilita el uso de materiales accesibles, independizando al estudiante de la constante guía del docente, y fomentando la inclusión social, el trabajo en equipo y el respeto a la diversidad etaria, experiencial y familiar (MEN, 2021).

El diseño del espacio es fundamental en la multitarea, ya que debe posibilitar la exploración, el juego y el descanso, respetando los ritmos individuales de aprendizaje. Forneiro (citado en Violante, 2013) destaca la importancia de planificar los espacios curriculares, mientras que Cabanellas (citado en Violante, 2013) subraya la relación entre la arquitectura y la enseñanza. Soto y Violante (citado en Violante, 2013) proponen escenarios permanentes donde los niños eligen actividades como explorar materiales, trepar rampas o dibujar, sin esperar la intervención directa del docente.

La organización de la multitarea se articula en tres variables esenciales: tiempo, grupos y espacio. Según Szulanki (citado en Violante, 2013), el tiempo se divide en rutinas cotidianas, transiciones, actividades a elección y actividades grupales dirigidas por el docente. Gibaja (citado en Violante, 2013) diferencia entre tiempo instructivo, que favorece el aprendizaje, y tiempo inerte, caracterizado por inactividad.

Con respecto a los grupos, las actividades pueden realizarse de forma individual o en grupos homogéneos, facilitando interacciones enriquecedoras y considerando los tiempos personales. Sobre el espacio, Forneiro (citado en Violante, 2013) distingue tres modelos: territorios personales, zonas diferenciadas y modelos mixtos, adaptados a necesidades diversas.

La multitarea integra el juego y el trabajo a través de rincones o sectores con actividades y materiales específicos, que pueden incluir talleres temáticos y trabajo-juego vinculados a proyectos educativos. Estas propuestas, aunque pensadas inicialmente para

grupos de la misma edad, pueden adaptarse para edades diversas, promoviendo la colaboración y el aprendizaje entre pares.

En conclusión, la multitarea es una estrategia que promueve la participación activa, la interacción social, la autonomía y el desarrollo integral. Mediante una planificación detallada y escenarios adaptados, favorece aprendizajes significativos y la construcción de entornos educativos inclusivos y enriquecedores.

2.3 Fundamentación legal

La legislación en Colombia regula los principios de convivencia escolar y el aprendizaje de los niños y niñas en las instituciones educativas, destacando las siguientes normativas principales: Ley 115 de 1994, Ley 1620 de 2013, Decreto 1965 de 2013, los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial en el Distrito de 2010, y las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar de 2017.

La Ley 115 de 1994, “por la cual se expide la Ley General de Educación”, establece los derechos y deberes en relación con la educación y define los parámetros para la prestación del servicio público educativo, fundamentado en los principios constitucionales. Esta ley contempla la educación formal en los niveles preescolar, básica y media, así como la educación no formal e informal (art. 1).

Sus objetivos incluyen el desarrollo integral de la personalidad mediante la promoción de conductas de convivencia, la formación en respeto a la vida y a los derechos humanos, el acceso a información, tecnología y cultura, así como el fomento de habilidades críticas y reflexivas (Ley 115, 1994). Además, reconoce la importancia de la familia y la sociedad como agentes fundamentales en el proceso educativo, y establece mecanismos de supervisión y control para asegurar el cumplimiento de estos fines.

Respecto a la convivencia escolar, esta ley promueve la formación ética y moral para orientar la construcción de una personalidad autónoma y responsable, basada en el respeto, la participación democrática y la igualdad, buscando generar entornos armónicos tanto en la escuela como en la comunidad. Así, se garantiza una educación equitativa y pertinente para niños y niñas en contextos urbanos y rurales, fortaleciendo el papel de docentes, familias y comunidades mediante estrategias pedagógicas significativas.

La Ley 1620 de 2013 establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad,

y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Esta norma promueve la formación de ciudadanos activos y responsables en una sociedad democrática e intercultural (art.1).

Define objetivos como fortalecer la educación para la paz, implementar estrategias preventivas y asegurar la protección integral de los estudiantes en los espacios educativos (Ley 1620, 2013, art. 4). La participación, corresponsabilidad, autonomía, diversidad e integridad son principios que sustentan este sistema, apoyado por comités a nivel nacional, departamental, municipal y distrital.

Seguidamente, el Decreto 1965 de 2013 reglamenta la Ley 1620, estableciendo herramientas como el sistema de información unificada de convivencia escolar, la ruta de atención integral y los protocolos de intervención. Además, regula la organización y funcionamiento del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, orientado a desarrollar la personalidad, proyecto de vida y prosperidad colectiva de los estudiantes. El decreto fija lineamientos claros para los manuales de convivencia y resalta la importancia del vínculo entre familia, sociedad y Estado para garantizar un ambiente de respeto y aprendizaje seguro (Decreto 1965, 2013).

Los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial en el Distrito de 2010, junto con las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar de 2017, enfatizan el desarrollo personal-social de los niños y niñas en sus primeras etapas de vida, especialmente en el eje “compartir y crear con los otros” entre los cuatro y seis años, periodo donde los niños construyen su identidad con el apoyo de su entorno, a través de la exploración de sus propias experiencias, emociones y pensamientos.

Estos documentos, promueven la expresión, comunicación, lenguaje y movimiento como habilidades esenciales para la formación integral, articulando las fases de dependencia absoluta, independencia relativa e independencia con sentido social para construir identidad, autonomía y convivencia. Además, orientan estrategias que fomentan la participación y construcción colectiva de aprendizajes en entornos enriquecedores y armoniosos (MEN, 2017).

Es importante destacar que también establece las directrices y lineamientos para el desarrollo del infante fundamentados en el currículo, experiencias, pedagogía, desarrollo y aprendizaje, así como en las interacciones y actividades rectoras aplicables desde las

primeras etapas, tales como nacer y caminar, desplazarse en el espacio, hablar y explorar, preguntar y explorar el mundo, compartir y crear con los otros.

En conclusión, el estado colombiano garantiza, mediante leyes y decretos, un futuro seguro para el desarrollo de los niños y las niñas a través de instituciones que son evaluadas y mejoradas continuamente, asegurando el cumplimiento de las leyes que son cruciales para la formación de los infantes, inculcando principios y valores que fomentan la creación de ciudadanos ejemplares y una convivencia sana, pacífica y justa.

Capítulo III: Metodología

Capítulo III: Metodología

Tabla 1

Metodología

Metodología			
Enfoque	Tipo	Técnicas e instrumentos	Fases
<p>Cualitativo, analiza y comprende las experiencias y significados de los participantes en su contexto rural, promoviendo la reflexión y la transformación social y educativa.</p> <p>Se centra en la intervención, el empoderamiento de los actores y la mejora de la práctica pedagógicas a través de la participación, la acción y la co-construcción de conocimiento.</p>	<p>Investigación-Acción, estrategia metodológica que implica diagnosticar, planear, actuar, observar y reflexionar para optimizar y mejorar la práctica educativa mediante la intervención directa del docente en su propio contexto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observación simple no regulada • Dos entrevista semiestructurada • Siete talleres participativos • Siete diarios de campo • Entrevista a profundidad 	<p>Carlos Monje (2011)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparatoria, etapa reflexiva y de diseño • Trabajo de campo, acciones pedagógicas y la recolección de información • Analítica, <ul style="list-style-type: none"> ◦ reducción de datos ◦ Disposición y transformación de datos ◦ obtención de resultados y verificación de conclusiones • Informática, sistematización escrita y elaboración del informe final.

Fuente: autoría propia

3.1 Enfoque:

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo para analizar la convivencia escolar en el aula multigrado de la Institución Educativa Versailles. La docente Luz Mireya Rondón Cuevas y sus 24 estudiantes, desde transición hasta quinto grado, conforman la unidad de análisis, quienes presentan dificultades para llegar a acuerdos. El objetivo es observar como el entorno responde a la intervención y como la multitarea puede incidir en el aprendizaje y la convivencia.

El enfoque cualitativo permite comprender, describir y analizar las dinámicas escolares; se centra en la interpretación de experiencias, percepciones y significados contruidos por los participantes en su contexto rural. No busca la comprobación de teorías ni la medición de variables numéricas, sino cuestionar y transformar las practicas pedagógicas, asumiendo la singularidad de la situación y su carácter histórico y social.

Como señala Rodríguez (2005), el enfoque cualitativo busca comprender cómo las personas actúan y viven su realidad cotidiana, centrándose en la manera única en que

cada individuo experimenta el mundo. No se enfoca en reglas generales, sino en la comprensión de experiencias personales, reconociendo la naturaleza cambiante de la realidad y la multiplicidad de perspectivas que la conforman.

Desde esta perspectiva, el estudio explora las experiencias y desafíos que enfrentan los niños y niñas en el aula multigrado, prestando especial atención a los conflictos de convivencia y cómo las dinámicas del aula afectan este proceso. Este abordaje permite diseñar y aplicar una estrategia basada en la multitarea que, más allá de mejorar la convivencia escolar fortaleciendo los valores como el trabajo en equipo y el cumplimiento de normas, potencia habilidades emocionales, sociales y comunicativas.

Así, el enfoque cualitativo es entendido como una unidad metodológica (Rodríguez, 2005), que implica que la investigación educativa debe generar conocimientos relevantes y aplicables al contexto educativo. Este conocimiento puede orientar tanto decisiones políticas como la mejorar de la práctica pedagógica, promoviendo no solo la observación de la realidad, sino la intervención para efectuar cambios significativos.

Autores como Kemmis sostienen la importancia de avanzar hacia un conocimiento pragmático en educación, dirigido a comprender y transformar la práctica mediante la reflexión y la acción colaborativa dentro del contexto escolar (Rodríguez, 2005, p25). Así, el enfoque cualitativo enfatiza la comprensión desde “dentro” de las prácticas educativas y promueve cambios significativos a partir del análisis de experiencias y significados propios de los sujetos estudiados (Rodríguez, 2005).

Finalmente, la recolección de “descripciones, percepciones y sentimientos de diferentes actores ... para construir consensos y acuerdos” (Rodríguez, 2005) permite una visión profunda y plural de la realidad escolar. De esta forma, el enfoque cualitativo se nutre del análisis interpretativo y holístico, se espera que los hallazgos contribuyan al diseño de estrategias pedagógicas innovadoras que fortalecen la convivencia escolar, mejoren la resolución de conflictos y fomente un aprendizaje colaborativo y armonioso al interior de la comunidad educativa.

3.2 Tipo:

La Investigación-Acción (IA) está dirigida a comprender y mejorar los procesos de convivencia en el aula multigrado con el propósito de lograr cambios positivos y sostenibles a través de la intervención directa mediante la estrategia multitarea. Esta modalidad

investigativa favorece el análisis de las dinámicas del aula desde una mirada participativa y reflexiva, permitiendo la adaptación de las intervenciones según las necesidades del contexto educativo.

De acuerdo con Monje (2011), la investigación cualitativa busca “caracterizar y responder de manera conjunta y articulada: ¿cómo siente?, ¿cómo piensa? y ¿cómo actúa la gente?”, con el fin de “describir y comprender lo que la gente vive y como lo vive, interpretando los contextos de la realidad social donde se desarrolla la vida cotidiana de las personas y grupos”. Además, resalta la importancia de “explicar cómo las personas conocen e interpretan la realidad, internalizar el mundo social simbólico y cultural de sus contextos” (p.109).

En contextos educativos complejos, como el aula multigrado, la IA es especialmente pertinente ya que involucra estudiantes con distintas edades, trayectorias y experiencias de vida. La metodología posibilita no solo describir la realidad, sino también identificar e interpretar las dinámicas de convivencia y los significados construidos por los actores en su propio entorno, generando conocimientos relevantes para la mejora de la práctica educativa.

La implementación de la multitarea dentro del proceso investigativo permite analizar de manera cercana las interacciones diarias, los significados atribuidos por estudiantes y docentes a sus experiencias y la manera en que la convivencia se vive y transforma en el aula. Esta proximidad hace posible comprender sus vivencias y otorgarles valor en la interpretación y toma de decisiones sobre el proceso educativo.

A diferencia de otros enfoques más externos u observacionales, la investigación-acción parte del reconocimiento de que el docente-investigador está inmerso en el proceso educativo que estudia. Por ello, el análisis que realiza está profundamente vinculado con su propia práctica profesional. La IA no busca una postura de neutralidad, sino una implicación activa en la transformación del contexto, basada en la reflexión sistemática, la toma de decisiones informada y la implementación de mejoras concretas.

En este proceso, el investigador-docente observa, analiza y reflexiona de manera constante, realizando ajustes en la implementación de estrategias como la multitarea a partir de la lectura del contexto, las respuestas de los estudiantes y los resultados de la intervención (Monje, 2011). Así, la Investigación-Acción integra la observación, la reflexión y la acción

como fases continuas e interdependientes que contribuyen a una mejora progresiva y sostenible.

De este modo, la IA genera conocimientos situados y prácticos para el aula multigrado, impulsando el fortalecimiento de la convivencia escolar y la mejora continua de las prácticas pedagógicas. Al unir acción y reflexión, esta modalidad investigativa contribuye de forma activa a la transformación y desarrollo integral de los estudiantes, a partir de una visión contextualizada, comprometida con la realidad educativa.

3.3 Recolección de Datos:

3.3.1 Población y muestra:

La población de este estudio corresponde a un aula multigrado compuesta por veinticuatro estudiantes distribuidos desde preescolar hasta quinto grado: dos en preescolar, dos en primero, cinco en segundo, cinco en tercero, seis en cuarto y cuatro en quinto (Docente L, Rondón, 2025). Esta heterogeneidad implica diversidad en edades, niveles de desarrollo cognitivo y procesos de aprendizaje, lo que representada tanto una valiosa riqueza pedagógica como un desafío para la atención individualizada.

Dentro del grupo se identifican diversas necesidades educativas: hay una estudiante con discapacidad diagnosticada, que sufre de epilepsia, y otra niña de segundo grado con dificultad de aprendizaje, que aún no han adquirido la lectura. Otro aspecto a considerar es la falta de apoyo por parte de algunas familias, lo cual representa una dificultad adicional en el proceso educativo.

La escuela está ubicada en una comunidad rural de perfil agrícola, donde la mayoría de las familias vive de cultivos y actividades informales, y pertenece a estratos socioeconómicos bajos. El acceso a materiales escolares y recursos tecnológicos es limitado, la escolaridad de los padres es baja y la participación familiar en el proceso educativo es variable.

Sin embargo, la comunidad se distingue por una actitud colaborativa con la escuela, apoyando proyectos educativos y espacios de aprendizaje. La tradición religiosa es importante y se convive con pluralidad de creencias, lo que se refleja en las celebraciones y valores del entorno. Pese a la falta de apoyo institucional y el escaso acompañamiento psicoeducativo, el esfuerzo conjunto docente-estudiantes-familias ha generado un ambiente escolar funcional, aunque con retos significativos.

En conjunto, esta población estudiantil representa un grupo diverso y desafiante, pero también lleno de potencial. Requiere estrategias pedagógicas flexibles, inclusivas y centradas en el desarrollo emocional, cognitivo y social de cada niño, reconociendo sus contextos, ritmos y particularidades.

3.3.2 Técnicas e instrumentos de Recolección de la información:

Las técnicas y los instrumentos utilizados en esta investigación se seleccionaron conforme a los objetivos y el diseño del estudio, buscando profundizar la “comprensión, interpretación y transformación de los procesos sociales” en el aula multigrado (Monje, 2011, p.134). Se emplearon métodos directos e indirectos aplicados a la población participante, estructurados para captar la realidad de las aulas multigrado desde diversas perspectivas y, cuando es posible, facilitar su mejora con la estrategia multitarea.

3.3.2.1. Observación simple no regulada

Se utilizó como técnica principal para la identificación de la problemática, permitiendo al docente observar y tomar notas en el aula sin intervenir, con el “objetivo de comprender el comportamiento y las experiencias en su contexto natural” (Monje, 2011, p.155). Este método aporta una visión integral de las dinámicas, prácticas y problemáticas, lo que posibilita la toma de decisiones para implementar acciones de mejora.

3.3.2.2. Entrevistas semiestructuradas a docente titular

Posteriormente, se aplicó las dos entrevistas semiestructuradas a la docente titular, grabando las respuestas para obtener una perspectiva complementaria sobre la convivencia escolar en el aula multigrado. Esta técnica promueve una conversación abierta y flexible, enriqueciendo la comprensión del contexto y las necesidades del grupo, y ayuda a “identificar y clasificar problemas, comportamientos y estados emocionales” (Monje, 2011, p.149), así como a construir tipologías útiles para el análisis conceptual.

3.3.2.3. Talleres participativos

Para el desarrollo de la estrategia multitarea, se diseñaron y realizaron siete talleres participativos, organizando el aula en grupos heterogéneos y rotando roles (líder, registrador, presentador y animador) y actividades. Se usaron estaciones de trabajo con tareas simultáneas, instrucciones visuales y apoyos específicos como pictogramas y

ejemplos concretos para lograr la inclusión y participación de todos los estudiantes, independientemente de su nivel o grado.

El primer taller se tituló “El semáforo de las emociones” y tuvo como objetivo principal que los estudiantes identificaran emociones básicas e intensas, de acuerdo con la edad y experiencia. Los niños y niñas más pequeños pintaron caritas de colores y las asociaron a emociones básicas.

Los estudiantes intermedios armaron tarjetas que representan situaciones cotidianas relacionadas con esas emociones, mientras que los mayores diseñaron frases de autorregulación para cada color del semáforo emocional. La jornada culminará con un juego grupal de representación de emociones, usando mímica o emojis. El producto final fue un gran semáforo emocional construido con los aportes de todos los grados.

El segundo taller titulado “El diario del yo emocional” se enfocó en explorar las emociones personales según la etapa del desarrollo de cada estudiante. En las estaciones, los más pequeños realizaron un dibujo libre para expresar cómo se sentían ese día; los estudiantes intermedios escribirán o dictarán breves anécdotas emocionales; y los mayores redactarán un texto reflexivo sobre una experiencia significativa, con título y conclusión. El cierre fue un bingo emocional que incentivó el diálogo empático. El muro emocional, con dibujos, frases y reflexiones de todos los grados, fue el producto final.

El tercer taller, “Decisiones en el laberinto” promovió la toma de decisiones conscientes y responsables. Los estudiantes pequeños participaron en el “Camino del sí o no”, tomando decisiones simples mediante imágenes. Los grupos intermedios jugaron con tarjetas de opciones y justificaron sus elecciones oralmente. Los mayores analizaron dilemas cotidianos, identificando posibles consecuencias y proponiendo soluciones. Al final, se organizó un recorrido grupal por un laberinto físico o dibujado, para practicar la toma de decisiones colaborativas. El cartel colectivo “Pasos para decidir” fue el resultado obtenido.

En el cuarto taller, “El consejo de sabios”, se buscó fortalecer la capacidad para valorar la opinión ajena y aprender a llegar a acuerdos. Los estudiantes más pequeños crearon títeres o personajes que ilustraron situaciones problemáticas; los intermedios formularon preguntas dirigidas a los mayores, quienes actuaron como “Consejo de sabios” y ofrecieron soluciones. Las actividades culminaron con una asamblea donde se

presentaron los acuerdos logrados. Se elaboró un acta de acuerdos del aula y se expusieron los personajes creados como símbolo de diálogo y conciliación.

El quinto taller, “Detectives del conflicto”, estuvo destinado a identificar causas y tipos de conflicto. Los niños pequeños participaron en juegos de pistas visuales para descubrir hechos en escenas determinadas. Los intermedios clasificaron historias conflictivas, y los mayores redactaron y analizaron un conflicto real o ficticio. El juego del “conflictómetro” sirvió para medir los niveles de conflicto al cierre. El mural de los conflictos, con causas y soluciones propuestas por los estudiantes, quedó como producción colectiva.

En el sexto taller, “La fábrica de soluciones”, se promovió la generación de estrategias creativas para la resolución positiva de conflictos. Los más pequeños construyeron una máquina mágica con bloques; los intermedios crearon tarjetas con frases conciliadoras y gestos de paz; los mayores elaboraron guiones teatrales para representar soluciones óptimas a conflictos comunes. El taller finalizó con una competencia de soluciones, donde cada grupo presentó ideas y construcciones propias, además de presentar los guiones en una actividad teatral.

Finalmente, el séptimo taller, “Nuestro pacto de convivencia”, tuvo como propósito consolidar normas comunes por consenso. Los más pequeños dibujaron comportamientos positivos; los intermedios escribieron normas con pictogramas y ejemplos prácticos; y los mayores redactaron el preámbulo del pacto y una carta dirigida a futuras generaciones. El cierre fue una firma colectiva utilizando huellas, stickers o símbolos representativos. El producto final fue un gran cartel del “Pacto de convivencia”, exhibido en el aula como símbolo del compromiso grupal.

3.3.2.4. Diarios de campo

Con lo anterior, el registro sistemático del proceso se realizó mediante diarios de campo, permitiendo documentar percepciones, reflexiones y actividades cotidianas en el desarrollo de la investigación, facilitando así la interpretación de las interacciones y el comportamiento del grupo (Monje, 2011).

3.3.2.5. Entrevista a profundidad final docente titular

Como instrumento final de evaluación, se llevó a cabo una entrevista a profundidad con la docente titular. Esta entrevista tendrá como objetivo recoger su perspectiva sobre la intervención de la docente en formación, valorando el apoyo brindado, los aportes realizados a la convivencia de los estudiantes, así como el impacto en la organización y planificación de las actividades desarrolladas durante la experiencia.

De este modo, Este conjunto de técnicas e instrumentos busca no solo describir la realidad del aula multigrado, sino generar información relevante para diseñar, ajustar y evaluar intervenciones pedagógicas eficaces y contextualizadas, promoviendo la integración de teoría y práctica en el proceso investigativo.

3.3.3 Fases del proceso:

El desarrollo de esta investigación se organiza en fases sucesivas que permiten abordar, de manera ordenada y lógica, la realidad del aula multigrado. Como señala Monje (2011), “los procesos ... a menudo emergen de la reflexión del investigador tras sus primeras aproximaciones a la realidad objeto de estudio” (p. 33). Esto implica que investigar va más allá de aplicar un método; involucra comprensión y reflexión sobre el contexto específico, en este caso, la Institución Educativa Llanadas.

Cada paso del docente en formación está ligado a su percepción y experiencia directa, lo que otorga sentido tanto a sus acciones como a sus reflexiones, “este método confía en las expresiones subjetivas, escrita y verbal, de los significados dados por los propios sujetos estudiados” (Camata, s.f., p.1). Desde esta mirada, se adopta la propuesta metodológica de Carlos Monje (2011), compuesta por cuatro fases flexibles y complementarias, que requieren decisiones continuas por parte del investigador y la construcción progresiva de productos significativos.

3.3.3.1 Fase 1: Preparación y sensibilización

La primera fase, preparatoria, comprende la etapa reflexiva y de diseño. En esta, se formula el proyecto, se identifica la problemática mediante observación no participante y análisis del contexto, y se reflexiona a la luz de la experiencia previa. “El punto de partida es el mismo investigador”, quien se integra activamente a la realidad que estudia (Monje, 2011, p.36). La problemática identificada fue la dificultad de convivencia en el aula multigrado, lo que condujo a la formulación de la pregunta de investigación y el diseño de una estrategia pedagógica adecuada, basada en la multitarea.

Durante esta fase, se delimita el objeto de estudio, se identifican los participantes y sus características, y se definen los recursos disponibles. La planificación detallada es fundamental, especialmente en contextos rurales con acceso y recursos limitados. Se gestionó el acceso institucional mediante una carta de solicitud aprobada en consejo académico, y se consideraron las particularidades de quienes participarían y los recursos humanos y materiales necesarios (Monje, 2011).

También se formularon preguntas de investigación orientadas por la lógica cualitativa, con el propósito de delimitar claramente el fenómeno a estudiar, su alcance y el periodo de desarrollo (Monje, 2011, p.40). Además, se definieron las herramientas e instrumentos a utilizar y el procedimiento para garantizar un acceso adecuado y seguro al campo de estudio.

Durante el desarrollo del proyecto, la docente en formación utilizó herramientas digitales para recolectar, organizar y presentar información. Para el registro de entrevistas se grabaron con el celular. La redacción de entrevistas, diarios de campo y observaciones se realizó en Word, mientras que la matriz de análisis se llevó a cabo mediante Excel. Finalmente, todos los documentos e insumos se almacenaron y respaldados en la nube a través de Google Drive, garantizando su acceso y seguridad durante todo el proceso investigativo.

3.3.3.2 Fase 2: Implementación de los instrumentos

La segunda fase trabajo de campo, donde inicia la implementación de acciones pedagógicas y la recolección de información. Esta etapa implica flexibilidad, adaptación y constantes decisiones según las dinámicas emergentes, permitiendo construir un ambiente de confianza y participación entre los estudiantes (Monje, 2011).

La observación constante del investigador facilitó la recogida de datos significativos y la adaptación de las intervenciones a las necesidades detectadas en el momento. Esta fase no solo permitió implementar la estrategia diseñada, sino que ofreció un espacio privilegiado para el aprendizaje situado, el análisis contextual y la construcción compartida de saberes, en coherencia con el enfoque comprensivo que guía el proyecto.

3.3.3.2 Fase 3: Análisis de la información

Para continuar, la tercera fase es la analítica, dedicada a la organización, análisis e interpretación de la información recogida. El proceso se desarrolló en tres momentos interrelacionados. En primer lugar, la reducción de datos, se revisaron los diarios de campo, entrevistas y producciones estudiantiles, seleccionando la información relevante conforme a las categorías definidas: características de la convivencia y construcción del proceso de convivencia. Esta reducción implicó clasificar, codificar y sintetizar fragmentos significativos que reflejaran los efectos de la estrategia pedagógica en la dinámica del aula.

Segundo Disposición y transformación de datos, los datos seleccionados fueron reorganizados en una matriz de análisis. Este proceso permitió transformar los registros en unidades más comprensibles, con base en patrones, tensiones o comportamientos recurrentes. Las evidencias fueron contextualizadas e interpretadas a la luz del marco teórico, vinculando la experiencia vivida con los referentes conceptuales trabajados (convivencia escolar, educación emocional, resolución de conflictos, trabajo multigrado, etc.).

Tercero, la obtención de resultados y verificación de conclusiones, se identificaron los logros alcanzados por la estrategia pedagógica, así como sus límites y posibilidades de mejora. Las conclusiones se validaron mediante la triangulación de fuentes (observaciones, voces de estudiantes y docente titular, y productos de los talleres), garantizando una lectura profunda del proceso.

Además, se compararon los hallazgos con los objetivos iniciales del proyecto, mostrando mejoras en la gestión emocional, la toma de decisiones y la resolución de conflictos entre los estudiantes. Esta fase no solo permitió cerrar el ciclo investigativo, sino que brindó insumos clave para proyectar nuevas intervenciones educativas que respondan a las realidades del aula multigrado desde una perspectiva transformadora.

3.3.3.3 Fase 4: Elaboración del informe final

Finalmente, la fase informativa donde se realiza la sistematización escrita y elaboración del informe final, consiste en la organización y redacción del informe de investigación, con el propósito de comunicar de manera clara, estructurada y argumentada todo el proceso desarrollado, así como los hallazgos obtenidos a lo largo de la experiencia pedagógica.

La elaboración del informe se construyó a partir del análisis realizado en la fase anterior, integrando reflexivamente los elementos teóricos, metodológicos y prácticos que fundamentaron y guiaron el proyecto. Se organizó el documento en secciones coherentes que incluyen: caracterización del contexto escolar, planteamiento del problema, objetivos, fundamentación teórica, diseño metodológico, descripción de la estrategia pedagógica (con sus respectivas sesiones), análisis de resultados y conclusiones.

Este informe no solo constituye un producto académico, sino también una herramienta de transformación educativa, al documentar una experiencia significativa en un aula multigrado que promueve la mejora de la convivencia escolar y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. De este modo, la sistematización escrita se convierte en un medio para compartir aprendizajes, proponer alternativas pedagógicas y aportar a la construcción colectiva de saberes desde la práctica docente.

Capitulo IV:
Análisis e Interpretación de datos/la experiencia

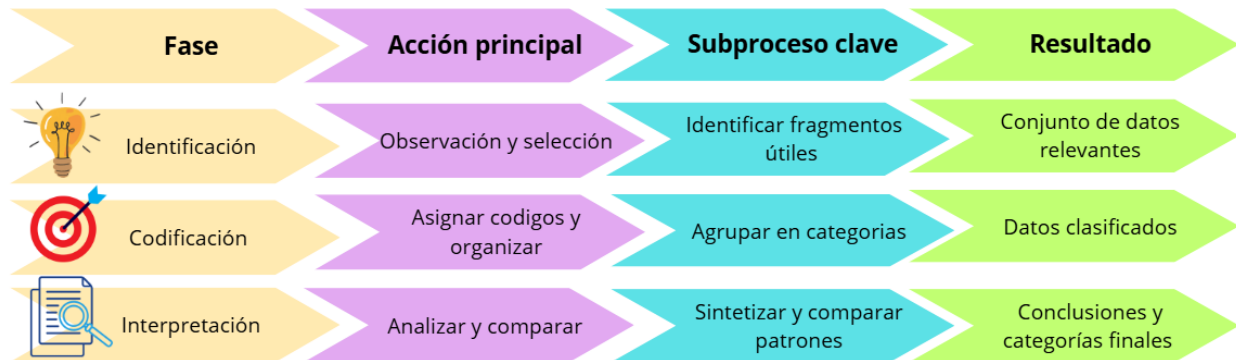
Capítulo IV:

4.1 Análisis categorial

El análisis de la investigación se desarrolla siguiendo las fases metodológicas propuestas por Monje (2011), las cuales permiten abordar la complejidad del aula multigrado de manera ordenada y reflexiva. Este enfoque facilita comprender no sólo las prácticas pedagógicas y las dinámicas socioculturales, sino también revelar las relaciones de poder y convivencia escolar en el contexto rural estudiado. Las fases de este análisis se relacionan en la Figura 3, según lo descrito por Monje (2011):

Figura 3

Fases de análisis de resultados



Fuente: Elaboración propia basada en lo presentado por Moje (2011)

A lo largo del proceso se integran la experiencia del investigador, la voz de los participantes y la interpretación de evidencias cualitativas, presentes en los instrumentos recolectados: entrevistas semiestructuradas, talleres participativos y diarios de campo. Así, el análisis presentado en este capítulo busca ofrecer una visión profunda y significativa de los aprendizajes, desafíos y logros que emergen de la implementación de la estrategia pedagógica multitarea en la Institución Educativa Llanadas.

Para lograrlo, la información se analiza ordenada y minuciosamente por categorías. El estudio requirió asignar códigos específicos para categorizar los datos derivados de las observaciones directas, las entrevistas y los registros de campo. Esta codificación permitió identificar patrones de participación, relaciones colaborativas, manifestaciones emocionales y formas de resolver conflictos durante los talleres. Mediante este enfoque sistemático, se busca ofrecer una visión clara y estructurada sobre cómo las actividades multitarea transforman la

convivencia, promueven el desarrollo socioemocional y mejoran las relaciones en el aula multigrado.

Los códigos asignados son:

Entrevista inicial docente titular: EIDT1, EIDT2

Talleres participativos: TP1, TP2, TP3, TP4, TP5, TP6, TP7

Diarios de campo: DC1, DC2, DC3, DC4, DC5, DC6, DC7

Entrevista a profundidad final docente titular: EPFDT

4.1.1 Categoría 1 Escenarios rurales en educación primaria

Esta categoría busca comprender la realidad educativa de la primera infancia en contextos rurales, reconociendo las particularidades que los diferencian del entorno urbano. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022), la educación rural contribuye al desarrollo humano y territorial al reconocer la diversidad local y proponer acciones pedagógicas flexibles y pertinentes. El análisis se organiza en tres subcategorías: características de la ruralidad, arraigo cultural y condiciones de las escuelas rurales, para ofrecer una visión integral del entorno y las experiencias que configuran el desarrollo infantil en estos espacios.

4.1.1.1. Subcategoría 1: Características de la ruralidad

Para el estudio se consideraron como criterios la participación activa en tareas del entorno, autonomía en el desplazamiento y adaptación, e interacción frecuente y respetuosa con la comunidad educativa. Por ejemplo, los niños siembran árboles junto a sus padres y disfrutan de este tipo de actividades, fortaleciendo su pertenencia y desarrollando roles sociales y comunitarios desde edades tempranas (EIDT1, comunicación personal, noviembre 2024). Este aprendizaje, basado en la experiencia directa y contextual, es valorado y promovido tanto por UNICEF (2018) como por Vargas (s.f.), pues potencia el conocimiento situado y reconoce los modos particulares de aprender de la infancia rural.

Sin embargo, tales experiencias no ocurren sistemáticamente; la docente señala que preparar materiales para grupos heterogéneos es un reto complejo, lo que obliga a ajustar las propuestas a los distintos niveles EIDT1. Ya que, una organización insuficiente puede repercutir negativamente sobre la motivación y la participación, evidenciando que el desafío de la educación rural es adaptar el currículo y promover actividades que resulten pertinentes y alcanzables para todos.

Por ello, es fundamental ajustar las propuestas a las características y necesidades de los estudiantes para que sean realizables tanto para los grados menores como para los mayores, evitando que resulten demasiado fáciles o difíciles para algún grupo, como paso en el TP1 (8 mayo, 2025) donde debido a eso, se utilizó actividades adicionales relacionadas con el tema.

Además, cuando el aprendizaje escolar se vincula con la vida cotidiana —a través de proyectos sobre agricultura, salud local o tradiciones— aumenta el interés y la apropiación del conocimiento. El MEN (2022) y UNICEF (2018) subrayan la importancia de construir un currículo adaptado a la realidad y los ritmos comunitarios, facilitando la dignificación de la identidad rural. Por ende, surge la necesidad de un "currículo situado", que resignifique saberes y prácticas propias de la comunidad, integrándolos como parte sustancial del proceso educativo.

4.1.1.2. Subcategoría 2: Arraigo cultural en la ruralidad

El arraigo cultural se manifiesta en las prácticas diarias, tradiciones y valores compartidos en la comunidad educativa rural. Aspectos como la geografía, el acceso y el contacto con la naturaleza otorgan a la experiencia escolar una singularidad que la distingue del contexto urbano. Para analizar esta subcategoría se tomaron como criterios, los estudiantes demuestran aprecio por festividades, respeto por el trabajo familiar y usan expresiones locales. Esto se observa cuando la docente narra celebraciones como los bazares o peregrinaciones religiosas, actividades que los mismos estudiantes mencionan con entusiasmo y orgullo (EIDT2, comunicación personal febrero 2025).

Durante la realización del TP2 (agosto 2025), los estudiantes expresaron lo importante que es el trabajo de sus padres y compartieron sentimientos de orgullo y tristeza ante su ausencia, lo que refuerza el vínculo cultural que los conecta con el territorio y la colectividad. En este contexto, el docente cumple un papel fundamental al valorar las tradiciones, fortalecer la identidad estudiantil y fomentar una autoestima positiva, promoviendo la cooperación entre pares y adaptando el espacio educativo a la realidad local mediante experiencias cotidianas y estrategias que potencian la empatía y el trabajo colectivo (UNICEF, 2018).

Sin embargo, este entramado cultural y social no está exento de desafíos. En la primera y segunda entrevista, la docente señala cómo los problemas familiares, tales como separación de padres, enfermedades graves en las madres o la poca colaboración de algunos padres, afectan directamente la estabilidad emocional y el progreso académico de los niños EIDT1 y EIDT2.

Así, el acompañamiento atento y comprensivo del docente resulta indispensable para mitigar esos efectos y ofrecer un apoyo adecuado a cada caso.

La gestión adecuada de estos factores se evidencia en el TP4 (29 mayo, 2025) o TP3 (22 mayo, 2025), donde ante un incidente de indisciplina aislada, la intervención permitió gestionar la situación con diálogo colectivo y enfoque comprensivo. El incidente concluyó en una reflexión grupal sobre el respeto y la importancia de la comunicación asertiva, evidenciando cómo la escucha activa, el abordaje emocional y la empatía contribuyen a restablecer el clima positivo que caracteriza la escuela rural (UNICEF, 2018; Ley 1620 de 2013; Decreto 1965 de 2013).

Así, la escuela rural se posiciona como un espacio privilegiado para la integración y la formación ciudadana, siendo artífice de la categoría de resiliencia comunitaria. Esta resiliencia no solo depende de la participación familiar, sino también de la capacidad colectiva del entorno escolar para enfrentar adversidades y transformar la vida de sus integrantes. La docente resalta que la cooperación estudiantil y la atención a las diferencias de nivel dentro del aula han mejorado significativamente gracias a la planificación y el enfoque diferenciado en las actividades:

“Tuvo manejo de grupo y eso se debió [...] a la preparación que tuvo. Me gustó que tuvo en cuenta los diferentes niveles de dificultad o tuvo en cuenta las características de cada grupo, eso estuvo muy bien” EPFDT. En línea con el MEN (2022), la escuela se consolida como un lugar seguro, de encuentro y cohesión social, demostrando el potencial del arraigo cultural para proteger y transformar la vida de sus habitantes mediante la resiliencia comunitaria.

4.1.1.3. Subcategoría 3: Escuelas rurales y sus condiciones

Trabajar en aulas multigrado exige atender a la pluralidad de grupos y necesidades, lo que impacta el ritmo y los resultados de aprendizaje. La docente en la EIDT2 resalta cómo la diversidad de edades representa un reto tanto organizativo como emocional, ya que implica reorganizar el mobiliario, aprovechar recursos del entorno y articular actividades cotidianas con los intereses infantiles (UNICEF, 2018). Esto requiere planeaciones flexibles e innovadoras, capaces de adaptar propuestas a las reales posibilidades de la escuela y la comunidad.

Sin embargo, la heterogeneidad del aula puede generar retrasos: *“Este año me llegaron dos niños que venían de una sede que contaban con una sola docente, y los niños ya saben leer bien en primero primaria. En cambio, los míos, yo los comparo con los que vienen conmigo, y*

son niños que no leen igual como ellos. El proceso se hace más lento” EIDT2. Frente a este panorama, se priorizaron criterios como la cooperación y convivencia entre diferentes edades, el uso creativo de recursos y la confianza y afectividad en la relación con el docente.

Estas aulas demandan que los docentes elaboren estrategias adaptadas para garantizar el aprendizaje de todos. Como sintetiza la docente: *“Creo que uno de los más grandes es la diversidad que hay en las edades... llegar a un acuerdo y decirle al niño de quinto, que tiene trece años, que debe tratar con mucho cuidado a los de preescolar...”* EIDT1. Gestionar estas diferencias implica no solo habilidad para el manejo grupal sino también sensibilidad para abordar diversas emociones e intereses.

Una planeación pertinente exige “contextualizar, descontextualizar y recontextualizar”, adaptando las estrategias a la edad, intereses y metas de los estudiantes para potenciar su desarrollo integral (Litwin, 2008, citado en UNESCO, 2018, p.31). Así se evidenció en el TP1: mantener a todos los estudiantes ocupados fue un reto, resolviéndose mediante actividades adicionales para los grados más avanzados y evitando la interrupción de quienes requerían más tiempo y apoyo.

A pesar de las diferencias, en el TP1 se observó entusiasmo y colaboración en la escritura y el intercambio sincero de experiencias, lo cual refuerza el acompañamiento docente y la apropiación de los temas. Los talleres participativos son clave para motivar al estudiante y generar sentido de pertenencia. Este enfoque dialoga con la visión del MEN (2022), que sostiene la importancia de propuestas flexibles, contextualizadas y con atención a la diversidad y particularidad territorial. El clima escolar de apoyo, participación y diálogo colectivo fortalece la comunidad, trascendiendo el aula hacia la vida comunitaria y la integración familiar.

Las metodologías activas—aprendizaje colaborativo, resolución de problemas reales—permiten asumir roles protagónicos y construir autonomía y sentido de comunidad. No obstante, alcanzar una convivencia positiva exige esfuerzo colectivo y estrategias claras que involucren a toda la comunidad educativa para consolidar un espacio seguro y participativo (MEN, 2022).

Además, es esencial considerar las limitaciones del entorno rural: ante restricciones de infraestructura, recursos o formación docente, la escuela rural responde con creatividad e integración comunitaria, reduciendo inequidades y reforzando la formación ciudadana. UNICEF (2018) subraya que, en estos contextos, las propuestas pedagógicas deben fomentar la

individualidad, la cohesión social y transformar la diversidad en oportunidades, lo que demanda planificación flexible, aprendizaje cooperativo y currículos que integren saberes locales.

Por último, la escuela rural debe fortalecer la convivencia y el aprendizaje conjunto incluso en la escasez, valorando el liderazgo docente, la inclusión y el compromiso comunitario. Esto da lugar a la categoría “Innovación pedagógica ante la escasez”: la creatividad se vuelve recurso clave para suplir carencias, habilitando aprendizajes y desarrollo genuinos. La Tabla 2, presentada a continuación, sintetiza las transformaciones observadas en escenarios rurales de educación primaria antes y después de la intervención.

Tabla 2

Escenarios rurales en educación primaria

Aspectos	Antes de la intervención	Después de la intervención
<i>Enfoque pedagógico</i>	Centrado en contenidos teóricos y cumplimiento curricular, con escasa vinculación al contexto local	Currículo integrador que vincula contenidos con la vida cotidiana, saberes ancestrales, agricultura, salud y tradiciones locales
<i>Participación comunitaria</i>	Infrecuente, limitada a actividades complementarias puntuales y aisladas	Transversalización de la participación comunitaria y familiar en todas las áreas, fomentando proyectos contextualizados y experiencias significativas
<i>Conexión con el entorno</i>	Desconexión entre aprendizaje y realidad local, limitando la valoración del entorno	Aprendizaje significativo arraigado en el territorio que fortalece la identidad local y la corresponsabilidad educativa
<i>Actividades culturales</i>	Raras o aisladas, sin continuidad ni integración pedagógica	Incorporación de jornadas culturales, rescate de historias locales, entrevistas a mayores y reconocimiento de saberes comunitarios
<i>Flexibilidad curricular</i>	Currículo rígido sin adaptación a la diversidad de edades y niveles	Diseño de tareas flexibles, multicitlo y multinivel que responden a intereses y necesidades diversas, evitando estandarización
<i>Flexibilidad curricular</i>	Poco desarrollo de competencias sociales y colaboración	Fomento de la responsabilidad, colaboración y desarrollo de competencias sociales en contexto rural multigrado
<i>Redes de apoyo</i>	Escasas redes entre escuela y comunidad	Fortalecimiento de redes de apoyo entre escuela, comunidad y familia como motor de desarrollo cultural y social

Fuente: Elaboración propia, 2025

En conclusión, la intervención en escenarios rurales de educación primaria evidencia que la transformación pedagógica, la valorización del saber local y el fortalecimiento de las redes comunitarias son claves para superar las limitaciones históricas de la escuela rural. Cuando el

currículo se acerca a la vida cotidiana, se promueve la participación de la familia y la comunidad, y se reconoce la diversidad como riqueza, se generan ambientes de aprendizaje más pertinentes, incluyentes y conectados con la realidad del territorio. Estas experiencias demuestran que la innovación educativa, aun frente a carencias materiales, permite resignificar la escuela rural como espacio de desarrollo social, cultural y humano.

4.1.2. Categoría 2 Convivencia escolar

La convivencia escolar desempeña un papel crucial en el desarrollo integral de los niños y niñas en la primaria rural, configurándose como un proceso dinámico en el que los vínculos de la comunidad educativa se forjan a través de la colaboración, la participación y el respeto. Más que un entorno académico, la convivencia es un espacio formativo donde la interacción cotidiana y el clima inclusivo favorecen el aprendizaje, el crecimiento emocional y el desarrollo de valores ciudadanos. Espino (2010) enfatiza el respeto como pilar fundamental para aceptar, reconocer y valorar la pluralidad, lo que fortalece la autonomía, la expresión y el bienestar emocional, consolidando una cultura de paz y ciudadanía.

4.1.2.1. Subcategoría 1: Características de la convivencia escolar

La convivencia escolar está estrechamente relacionada con el desarrollo emocional durante la primera infancia, etapa en la que los niños aprenden a regular sus emociones y gestionar sus relaciones sociales, construyendo normas internas para guiar sus decisiones e interacciones. Los principales indicadores incluyen la expresión adecuada de emociones, regulación frente a conflictos, interacción pacífica, expresión corporal libre y escucha activa, dimensiones que favorecen comportamientos ajustados a la convivencia.

En la educación rural primaria, destaca la colaboración y participación, pues los estudiantes desarrollan aprendizajes académicos junto a competencias socioemocionales esenciales para la vida comunitaria. Los diarios de campo evidencian que los niños comunican sus emociones en ambientes seguros con el acompañamiento docente; sin embargo, la regulación emocional ante la frustración varía según edad y madurez.

La docente observa que los conflictos son habituales: “Si claro, obviamente todos somos diferentes y se presentan” EIDT1. Actividades como el mural emocional TP1, el bingo de emociones TP2 y dramatizaciones permiten identificar estudiantes que tienen dificultades para verbalizar sentimientos y otros que logran expresar emociones complejas, lo que evidencia la

necesidad de acompañamiento diferenciado. Según Goleman (2010), el autocontrol, la empatía y la automotivación son clave para una convivencia armónica.

Los estudiantes más pequeños enfrentan retos para identificar y verbalizar emociones, mientras los mayores muestran mayor claridad, pero requieren apoyo para manejar ansiedades. Con guía docente, logran comunicar y manejar sus emociones ante conflictos, aunque algunos necesitan más tiempo para hacerlo de forma autónoma. Goleman (2010) enfatiza la importancia de desarrollar inteligencia emocional para reconocer y gestionar tanto las propias emociones como responder empáticamente a las de los demás.

Las actividades de expresión corporal, como juegos y rondas (TP6, junio 2025), y estrategias lúdicas como la “máquina de soluciones” y cuentos dramatizados TP3, fortalecen la comunicación y el respeto mutuo, tal como demuestra García, Pérez y Verdes (2005), quienes avalan el valor del juego en el desarrollo socioafectivo.

No obstante, se observa contradicción entre el conocimiento verbal de normas y su puesta en práctica en el aula: tras la reflexión en DC4, aunque los estudiantes eligieron opciones correctas en papel, sus comportamientos reales revelaron dificultades para resolver conflictos y mostrar paciencia y respeto, especialmente en aulas multigrado. UNICEF (2018) subraya que la convivencia escolar requiere reflexión colectiva y acción conjunta para asimilar valores y normas progresivamente.

Así surge la categoría emergente “Contradicción y aprendizaje moral”, reconociendo el error y la contradicción como oportunidades de reflexión ética y crecimiento socioemocional. La docente señala que los recordatorios y los materiales pedagógicos ayudaron a mejorar el clima escolar, reducir conductas conflictivas y promover ambientes armoniosos EPFDT.

4.1.2.2. Subcategoría 2: Construcción del proceso de convivencia de los niños y las niñas

La construcción de la convivencia escolar entre niños y niñas se entiende como un proceso que desarrolla competencias, actitudes y habilidades para la interacción respetuosa y responsable en la escuela y la comunidad. El análisis se basó en criterios como la participación democrática, el respeto a la diversidad, la autonomía en la toma de decisiones y la colaboración cotidiana, lo que permite identificar avances y retos en la formación de vínculos positivos y en la construcción colectiva de normas.

En el contexto rural, este proceso se sostiene día a día gracias al compromiso de la comunidad educativa, quienes consolidan habilidades como la escucha activa y el

reconocimiento de aportes individuales, evidenciados en talleres como el “árbol de convivencia” (TP7, junio 2025). La implementación de asambleas y actividades colectivas refuerza el sentido de pertenencia y la validación de acuerdos democráticos. El MEN (2022) enfatiza la importancia de promover la participación activa y responsable, que se refleja en la apropiación de normas colectivas.



TP7 “Árbol de convivencia”

La cultura de paz y el desarrollo de habilidades socioemocionales se materializan en actividades participativas, como el mural del semáforo emocional TP1, el diario del yo emocional TP2 y el análisis de dilemas en el laberinto TP3, que permiten a los estudiantes dialogar sobre conflictos y tomar decisiones responsables. Cierres grupales como el bingo emocional, murales colaborativos y la asamblea del “Consejo de los sabios” TP4 fortalecen los vínculos intergeneracionales y la validación de acuerdos. Estas prácticas están alineadas con la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013, promoviendo derechos humanos y prevención de violencia a través del diálogo y la corresponsabilidad.

El ambiente democrático se enriquece con espacios de conversación grupal, donde los estudiantes mayores manifiestan mayor soltura en el diálogo y los menores requieren acompañamiento docente para integrarse TP2. Participar activamente en la elaboración de normas, acuerdos y símbolos colectivos genera respeto y pertenencia, reforzados por la firma en carteles de normas y la huella colectiva TP4.



TP4 “Huella colectiva”

La adaptación de actividades según niveles y el uso del juego como mecanismo para la resolución de conflictos favorecen una convivencia colaborativa y equitativa, como señala la docente respecto al trabajo en equipo y la atención a la diversidad EFDT. UNICEF (2018) subraya el valor de la convivencia aprendida y practicada diariamente mediante diálogo abierto y comunicación inclusiva, garantías para una cultura de paz sostenible.

La gestión de conflictos constituye otro eje clave; aunque se han logrado avances en cooperación y resolución conjunta, persisten retos en valores como honestidad y paciencia. La intervención docente es decisiva para orientar la resolución pacífica, promover empatía y consolidar acuerdos. Dentro de esta dinámica, emergen prácticas restaurativas y de mediación escolar—como la mediación entre pares y acuerdos restaurativos—que contribuyen a la reparación de relaciones y fortalecen la cultura democrática y moral dentro del aula.

Finalmente, la Tabla 3 sintetiza estas transformaciones pedagógicas y sociales, mostrando cómo la intervención renovó las dinámicas educativas y sociales, promoviendo un clima escolar más colaborativo, participativo y respetuoso.

Tabla 3
Convivencia escolar

Aspectos	Antes de la intervención	Después de la intervención
<i>Relación escuela-familia</i>	Vínculos poco frecuentes e integración limitada de la comunidad	Colaboración activa entre escuela, familia y comunidad en promoción del bienestar emocional
<i>Gestión de la convivencia</i>	Restringida a normas generales y cumplimiento básico, sin rutinas socioemocionales	Espacios sistemáticos para reconocimiento y regulación emocional, juegos de roles y diálogo
<i>Participación estudiantil</i>	Baja participación en la toma de decisiones y organización de actividades	Estudiantes protagonistas en la toma de decisiones y organización, desarrollando autonomía

<i>Atención a la diversidad</i>	Poca adaptación socioemocional a distintas edades/madurez	Adaptación de estrategias y apoyos según la madurez socioemocional de cada niño o niña
<i>Uso de conflictos</i>	Los conflictos suelen evitarse o resolverse puntualmente	Se valoran como oportunidades pedagógicas para aprendizaje moral y reflexión colectiva
<i>Aprendizaje experiencial</i>	Aprendizaje centrado en lo teórico y poco conectado con lo cotidiano	Reflexión sobre emociones, valores y normas a partir de experiencias y situaciones reales
<i>Reconocimiento de logros</i>	Escaso reconocimiento y celebración de avances en convivencia y colaboración	Celebración de logros y avances en organización y participación, promoviendo el sentido de pertenencia
<i>Acompañamiento</i>	Acompañamiento docente centrado solo en contenidos	Presencia docente y comunitaria activa, acompañando y adaptando de manera integral

Fuente: Elaboración propia, 2025

Esta tabla evidencia la transición de un modelo de convivencia escolar tradicional, enfocado en normas generales, hacia un enfoque participativo donde la comunidad educativa cobra un papel activo y corresponsable. Se observa la consolidación de los vínculos entre escuela, familia y comunidad, y la implementación de estrategias que favorecen la regulación emocional y la autonomía, así como una gestión constructiva de los conflictos.

Estos avances no solo han mejorado el clima y la interacción cotidiana, sino que también preparan a los estudiantes para ejercer una ciudadanía activa y responsable, alineada con los retos actuales de la educación rural. En suma, la comparación muestra que las intervenciones han generado transformaciones profundas que fortalecen la convivencia escolar y contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes en contextos rurales.

4.1.3. Categoría 3 Aula multigrado

El reto en el aula multigrado es desarrollar estrategias adecuadas que ayuden a los estudiantes en la problemática de los acuerdos de convivencia. El éxito de estas estrategias depende de una planeación flexible y contextualizada, capaz de orientar la secuencia, los objetivos y la adaptación de tareas a diferentes niveles de aprendizaje (MEN, 2021). Esta categoría promueve el enriquecimiento educativo mediante la diversidad, el respeto por los ritmos individuales, el trabajo autónomo y colaborativo, y la integración comunitaria, estableciendo un vínculo continuo entre la escuela y el entorno rural (Vargas, s.f.).

4.1.3.1. Subcategoría 1: Diseño Curricular del Aula Multigrado

El diseño curricular del aula multigrado se basa en el modelo educativo Escuela Nueva, el cual promueve una educación formal sustentada en principios claros y lineamientos pedagógicos orientados al desarrollo integral de los niños y niñas, especialmente en zonas rurales dispersas. Este enfoque se materializa en varios criterios esenciales: la interacción de los estudiantes con contenidos que logran articular escuela, comunidad y familia; la posibilidad de que cada alumno cuente con materiales adecuados a su nivel y avance según su propio ritmo; la colaboración y el diálogo espontáneo entre los diferentes grados durante las actividades; y el uso creativo y flexible del espacio escolar para fomentar autonomía, exploración e interacción. Analizar estos elementos permite comprender los avances y desafíos que plantea la construcción de una convivencia democrática y significativa dentro del variado y complejo panorama rural.

La gestión de la convivencia en el aula multigrado exige mucho más que una adaptación superficial del currículo; implica asumir una postura crítica y reflexiva sobre cómo la planeación, las estrategias pedagógicas y la flexibilidad organizativa pueden realmente transformar la experiencia escolar en contextos rurales. El análisis revela que una planeación flexible y contextualizada tal como lo proponen los lineamientos del MEN (2021) no solo es deseable, sino imprescindible para garantizar la pertinencia y la equidad en ambientes donde conviven niños y niñas de diversos grados, edades y necesidades educativas.

Lejos de ser un proceso homogéneo, la vida en el aula multigrado demanda respuestas diferenciadas: el diseño y secuenciación de actividades, la organización de talleres por niveles y la distribución equilibrada entre trabajo autónomo y colaborativo responden a una planeación anticipada que va más allá de lo administrativo para incidir en lo vivencial y afectivo. La evidencia de campo muestra, por ejemplo, que la vinculación de los contenidos escolares con la comunidad y la familia reflejado en actividades como el mural emocional del TP1 o el diario del yo emocional en el TP2 no solo contextualiza el aprendizaje, sino que habilita el sentido de pertenencia y la construcción de identidad rural, en sintonía con Vargas (s.f.) y el MEN (2022).

Uno de los principales hallazgos es la tensión constante entre el trabajo diferenciado — “cada actividad adaptada a cada grupo”, según lo expresa la docente EIDT1— y la necesidad de mantener coherencia y metas comunes en el colectivo. Aquí, la planeación simultánea e interrelacionada resulta clave (MEN, 2022; Violante, 2013), pues solo así es viable integrar aprendizajes transversales como la inteligencia emocional y la resolución de conflictos, abordados explícitamente en talleres como “Decisiones en el laberinto” TP3 y “El consejo de los

sabios” TP4. Esta estructura metodológica permite, además, que la autonomía y la colaboración sean reales y progresivas: la alternancia entre atención directa, apoyo docente y trabajo autónomo se observa crecer en eficacia a medida que los estudiantes transitan desde una dependencia inicial hasta asumir roles más activos y de tutoría entre pares en las últimas planeaciones.

Otro aspecto clave en este análisis es la gestión de la transición entre lo individual y lo colectivo, una articulación que sólo puede lograrse con organización intencionada y sensibilidad pedagógica planificada. No se trata de improvisar el “trabajo en grupo” o la “reflexión colectiva” sino de prever cómo, cuándo y para qué se establecen esos momentos, especialmente al tratar temas emocionales que requieren protección de la intimidad y generación de confianza, como lo evidencia el cierre del proceso en los TP6 y TP7.

Frente a las dificultades encontradas —niveles muy heterogéneos, necesidad de acompañamiento creciente, material escaso, formación docente todavía insuficiente—, este análisis permite concluir que el cambio en el aula multigrado no solo depende del compromiso del docente sino de una planeación sistémica, coherente y adaptativa. El paso de talleres altamente dirigidos a otros conducidos por los propios estudiantes, donde la tutoría horizontal entre pequeños y grandes es la norma más que la excepción, constituye evidencia de una transformación progresiva apoyada en acciones concretas con respaldo teórico y legal (MEN, 2021; MEN, 2022; ECEA; Violante, 2013).

De ahí que la categoría emergente encontrada es la innovación pedagógica y tutoría horizontal como recursos de equidad en el aula multigrado. Esta categoría emergente se manifiesta en el tránsito de una docencia tradicional y homogénea hacia una acción pedagógica flexible, creativa, colaborativa e inclusiva, donde la planificación diferenciada y la tutoría entre pares permiten transformar dificultades (heterogeneidad de niveles, necesidades emocionales, materiales limitados) en oportunidades para el fortalecimiento de la autonomía, la corresponsabilidad y el sentido de comunidad.

El análisis muestra que la verdadera transformación del aula multigrado ocurre cuando los estudiantes asumen roles activos en el proceso, acompañados por una planeación sistemática y sensible que integra lo individual y lo colectivo, lo emocional y lo cognitivo, superando así las brechas propias del entorno rural. Este proceso resignifica el aula multigrado no solo como un

espacio de gestión de la diferencia, sino como un laboratorio de innovación educativa y democratización del aprendizaje en contextos complejos.

4.1.3.2. Subcategoría 2: Multitarea como Estrategia Privilegiada

La multitarea se consolida como una estrategia pedagógica privilegiada en el aula multigrado por su capacidad para potenciar diversos procesos simultáneos en un entorno organizado, colaborativo y orientado a objetivos comunes (Violante, 2013). Esta modalidad permite que los estudiantes elijan actividades sin requerir la intervención directa constante del docente, gestionen tareas en paralelo, cooperen y resuelvan retos de forma compartida. Estos criterios son la autonomía ganada no sólo incrementa la responsabilidad individual, sino que fomenta la cohesión grupal y el aprendizaje mutuo, aspectos prioritarios según los lineamientos del MEN (2021).

Las evidencias muestran cómo la participación activa en la toma de decisiones y el establecimiento de normas –como lo ejemplifica EIDT1, donde los propios estudiantes definen responsabilidades y ajustan acuerdos cotidianos– fortalece la apropiación de los procesos y la gestión autónoma de la convivencia. Así, la multitarea facilita que niños y niñas avancen en actividades originales y adaptadas a su nivel, enfrentando juntos retos del aula y apoyando el aprendizaje de sus compañeros.

Sin embargo, aunque se reconocen las virtudes de la multitarea –en especial para gestionar grupos de diferentes grados y aprovechar el tiempo en el aula–, no siempre existe pleno conocimiento teórico de la estrategia, sino una aproximación por experiencia y adaptación. El reconocimiento y posterior comprensión a través de las entrevistas y talleres revela la importancia de la formación y socialización de buenas prácticas multigrado.

El trabajo en equipo y las dinámicas lúdicas, mencionadas por los estudiantes y docente, evidencian cómo la multitarea rompe rutinas convencionales y revitaliza el proceso educativo. Así, el aula multigrado deja de ser un espacio donde la diferencia limita, y se convierte en un escenario para la creatividad y la colaboración. No obstante, la socialización y comunicación dentro del grupo sigue presentando retos: los estudiantes más pequeños tienden a interactuar principalmente entre sí, mientras que los mayores logran diálogos más profundos como se expresa TP4, situación que puede dificultar la integración de todos los niveles y limitar el flujo de aprendizajes entre pares.

Aquí la intervención docente estratégica cobra relevancia. Al organizar equipos heterogéneos, proponer tareas compartidas y crear espacios de diálogo, el docente puede transformar estas barreras en oportunidades de integración y aprendizaje colectivo. La educación rural y multigrado, como destaca el MEN (2022), debe convertir la diversidad en motor de participación activa, permitiendo que cada estudiante aporte y aprenda del grupo.

Por otra parte, la evaluación formativa y el acompañamiento docente sensibles adquieren peso fundamental. Valorar no solo el producto final, sino los procesos de reflexión, expresión y colaboración, permite reconocer los avances en habilidades emocionales, participación grupal y autorregulación, fortaleciéndose la motivación y la confianza en el aprendizaje. UNICEF (2018) y MEN (2022) insisten en que la evaluación debe ser flexible, integral y adaptada tanto a intereses como a niveles, considerando contextos y ritmos variados.

Así, la categoría emergente que surge de este análisis es la flexibilidad organizativa y gestión autónoma: la capacidad de reorganizar roles, tiempos y actividades dinámicamente constituye un recurso clave para la equidad y la corresponsabilidad. Un aula multigrado donde todos –docente y estudiantes– ejercen liderazgo compartido, toman decisiones activas y generan espacios flexibles, se convierte en un ambiente más participativo, inclusivo y efectivo, favoreciendo no sólo el aprendizaje académico, sino el desarrollo integral y la construcción de comunidad.

4.1.3.3. Subcategoría 3: Características de la Estrategia Pedagógica Multitarea

Los criterios a observar en la dinámica del aula multigrado, son: los estudiantes participan de manera entusiasta, creativa y reflexiva en los talleres: expresan sus emociones, toman decisiones sobre sus actividades, resuelven dilemas y muestran respeto por los materiales y opiniones ajenas. La capacidad de alternar entre el trabajo individual y en grupo resulta ser una competencia central para enfrentar los retos cotidianos de la escuela rural.

La colaboración espontánea entre grados es constante y valiosa: los estudiantes mayores apoyan a los más pequeños TP3, surgen diálogos intergeneracionales TP4 y se fortalece la cooperación en la resolución de problemas TP6 y la organización de actividades TP7. Este entorno favorece un aprendizaje activo donde la autonomía, la exploración y la interacción son motores del desarrollo integral, creando espacios donde proponer acuerdos, negociar ideas y buscar soluciones es cotidiano, lo que evidencia una convivencia fundada en el compromiso y la construcción colectiva.

Las estrategias pedagógicas en el aula multigrado rural requieren ser flexibles, inclusivas y fuertemente contextualizadas. Como sostiene Litwin (2008, citado en la UNESCO, 2018), el docente debe contextualizar, descontextualizar y recontextualizar las propuestas didácticas para que resulten significativas y desafiantes para todos los niveles. Esto implica asumir una mediación activa, facilitando la cooperación, la autonomía y el aprendizaje entre pares. Así, la diversidad, lejos de ser una barrera, se valora como una oportunidad para la innovación pedagógica y el crecimiento de cada estudiante.

No obstante, el logro de una escuela verdaderamente inclusiva presenta desafíos sustantivos, especialmente ante la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales. La atención a la diversidad exige adaptaciones curriculares, flexibilidad en la organización y un equilibrio entre trabajo individualizado y agrupamientos flexibles. Si estas adaptaciones no se operan de forma oportuna y diferenciada, surgen dificultades de aprendizaje e integración, incluso entre niños motivados y participativos.

Como lo subraya el (MEN, 2021 y 2022) el desarrollo de propuestas ajustadas a los distintos niveles y el uso de metodologías colaborativas –como los monitores de pares, trabajos lúdicos y proyectos– constituyen condiciones necesarias para que todos los estudiantes, incluidos quienes presentan necesidades especiales, accedan a oportunidades reales de aprendizaje y participación. El aula multigrado, en consecuencia, puede erigirse en referente de gestión educativa de la diversidad, siempre que el docente conozca el contexto socioeducativo y desarrolle propuestas innovadoras y situadas que fomenten la igualdad real de condiciones para aprender y crecer.

Desde esta perspectiva, los hallazgos muestran cómo las condiciones del territorio rural y la limitada atención estatal inciden directamente en las experiencias educativas EIDT1, haciendo indispensable la auto reflexión y la capacidad de ajuste continuo. La convivencia se construye en la interacción, la resolución creativa de conflictos y el establecimiento de normas compartidas, donde la multitarea pedagógica emerge como estrategia democratizadora para la participación y la respuesta a la diversidad.

Finalmente, destaca una subcategoría emergente: la evaluación como proceso de autoobservación y metacognición. En este enfoque, la evaluación va más allá de los resultados, pues permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio aprendizaje y asumir un papel activo en su desarrollo personal y social. De este modo, la evaluación formativa refuerza la

autorregulación y la conciencia de proceso, convirtiéndose en experiencia de crecimiento autónomo y significativo para toda la comunidad escolar. A continuación, las transformaciones evidenciadas en la categoría del aula multigrado.

Tabla 4
Aula multigrado

Aspectos	Antes de la intervención	Después de la intervención
<i>Instrumentos de evaluación</i>	Ausencia de instrumentos adecuados que permitan valorar procesos y resultados de aprendizaje	Implementación de instrumentos pertinentes que reconocen reflexión, expresión y participación individual
<i>Seguimiento y acompañamiento</i>	Dificultad para identificar avances y dificultades individuales; acompañamiento poco integral	Evaluación continua y adaptada que permite un acompañamiento integral y ajuste pedagógico oportuno
<i>Retroalimentación</i>	Limitada, ocasional y poco específica	Retroalimentación constante y personalizada que orienta el aprendizaje de cada estudiante
<i>Adaptación curricular</i>	Poca capacidad para ajustar actividades, tiempos y materiales según necesidades	Adaptaciones curriculares contextualizadas, favoreciendo inclusión y diversidad de estilos de aprendizaje
<i>Inclusión y participación</i>	Baja inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales; trabajo grupal poco diferenciado	Trabajo cooperativo, agrupamientos flexibles y empoderamiento de todos los estudiantes, incluyendo los que requieren apoyos específicos
<i>Impacto en la motivación</i>	Difícil seguimiento del proceso socioemocional y motivacional	Fortalecimiento de la motivación y sentido de logro a través de la autoevaluación y reconocimiento de avances

Fuente: Elaboración propia, 2025

La evidencia de la Tabla 4 demuestra que transformar el aula multigrado requiere romper con prácticas homogéneas y adoptar una mirada flexible, diagnóstica y centrada en la diversidad. El avance real no solo radica en innovar instrumentos o métodos, sino en posicionar la evaluación, la retroalimentación y la inclusión como pilares para un acompañamiento integral. Estas transformaciones, surgidas desde la experiencia y la reflexión docente, permiten no solo identificar desigualdades, sino construir respuestas adaptativas que sitúan a cada estudiante — con sus ritmos y contextos— en el centro del aprendizaje colectivo.

4.2 Triangulación de los datos

El proceso de investigación y sistematización vivida en el aula rural multigrado ha sido, ante todo, un ejercicio profundo de escucha, observación y reflexión crítica. A lo largo del camino, día tras día, los relatos recogidos en los diarios de campo, las voces de los niños y niñas,

los silencios del entorno y las acciones cotidianas del aula comenzaron a dialogar con la literatura pedagógica especializada y con los marcos normativos que orientan la educación rural en nuestro país. Este diálogo multifuente, intencionadamente triangulado entre experiencia, teoría y política, permitió no solo validar los hallazgos, sino descubrir nuevas formas de leer y resignificar la práctica educativa cotidiana.

Uno de los aprendizajes más valiosos fue constatar la coherencia entre la experiencia vivida y los postulados teóricos. Las estrategias que emergen orgánicamente en los territorios — como la adaptación curricular al contexto, la integración de las familias, el trabajo con las emociones o las formas de evaluación formativa— coinciden con lo que la literatura recomienda y la normativa promueve. Esta correspondencia sugiere que las respuestas más eficaces a los desafíos que enfrenta la educación rural no siempre provienen de afuera, sino que ya habitan en las prácticas situadas, cuando estas son reflexionadas, compartidas y potenciadas.

Sin embargo, el camino también puso en evidencia tensiones, límites y desafíos persistentes. La inequidad en el acceso a recursos, la necesidad de formación específica para maestros multigrado, y las brechas entre lo que los estudiantes saben y lo que hacen, siguen siendo retos latentes. La sistematización permitió ver que muchos de estos problemas no se resuelven únicamente con buenas intenciones o metodologías, sino que requieren del compromiso sostenido de múltiples actores: instituciones, familias, comunidades y políticas públicas más coherentes, sensibles y contextualizadas.

Más allá de los datos y los diagnósticos, este proceso tuvo un impacto transformador en sí mismo. La sistematización no fue solo una herramienta de análisis, sino una estrategia de formación, de empoderamiento docente y de transformación educativa. Al narrar las experiencias, contrastarlas con el saber pedagógico, y analizar colectivamente las acciones, se logró resignificar lo que hace y por qué lo hace. Se fortaleció la identidad profesional, el compromiso comunitario y la certeza de que los cambios son posibles cuando nacen desde la reflexión compartida.

En este sentido, una conclusión insoslayable del proceso investigativo es que la educación rural multigrado, lejos de ser una limitación, puede convertirse en una oportunidad pedagógica y social si se apoya en la contextualización, la participación activa de todos los actores y la reflexión crítica. Las aulas multigrado tienen el potencial de ser espacios de inclusión, innovación, ciudadanía y memoria viva del territorio. Esto solo será posible si se

reconoce el valor del acompañamiento sensible, la co-construcción del conocimiento y el diálogo horizontal entre saberes.

La triangulación crítica entre actores, herramientas metodológicas y marcos de referencia no solo permitió interpretar la experiencia de forma más completa; también permitió cuestionar prácticas escolares que habían sido naturalizadas y abrir el camino a propuestas nuevas, más coherentes con las realidades, tiempos y saberes de los territorios rurales. Así, se reafirma la importancia de que la sistematización se articule como una práctica permanente dentro del quehacer educativo: no solo como ejercicio académico, sino como ejercicio ético y político de transformación desde la base.

Capítulo V:
Propuesta y Alternativas de Respuesta Educativa y Pedagógica al Problema de
Investigación

Capítulo V²:

Esta revista se presenta como una muestra de las Propuestas y Alternativas de Respuesta Educativa y Pedagógica derivadas del proceso investigativo desarrollado en el aula multigrado rural de la Institución Educativa Llanadas, sede I, vereda Santero. Reúne un conjunto de experiencias, reflexiones y estrategias diseñadas para responder al problema de los conflictos en los acuerdos de convivencia, evidenciado durante la práctica docente. A través de sus páginas, se propone repensar la enseñanza desde una mirada inclusiva y comunitaria, donde la multitarea, la cooperación y la gestión emocional se consolidan como ejes de transformación pedagógica y social.

Las ideas que se desarrollan destacan la importancia de integrar los saberes locales al currículo, diseñar actividades multiciclo y multinivel para atender la diversidad, incorporar adaptaciones pedagógicas para estudiantes con dificultades, y fortalecer la convivencia escolar mediante el diálogo, la autorregulación emocional y la evaluación formativa. En conjunto, esta propuesta evidencia cómo el aula multigrado puede convertirse en un espacio vivo de innovación, aprendizaje ético y construcción colectiva de ciudadanía rural. En el siguiente link: <https://heyzine.com/flip-book/d1fb8673e3.html>

VI.- Conclusiones y Sugerencias

En la Institución se reconoció un contexto rural interesante, inspirador y necesario de involucrar, gracias a sus particularidades y riquezas, pero también por las condiciones inherentes de la ruralidad: recursos limitados, aulas multigrado y estudiantes de distintas edades. Estos niños y niñas demuestran un valioso conocimiento, aprecio y vínculo con la comunidad, así como aprendizajes previos sobre valores y normas construidos tanto en el aula como en sus hogares, evidenciados en sus interacciones físicas y verbales, tales como la solidaridad, la autonomía, la cooperación y el respeto por los demás y su entorno.

Asimismo, son conscientes de la importancia de poner en práctica estos valores en la familia, la comunidad, la escuela y su medio, aunque algunos los tienen más interiorizados que otros. Este punto de partida favorece el proceso de convivencia, pues la participación, la colaboración y el respeto forman parte natural de su vida diaria y constituyen una base sólida para construir una cultura escolar sana.

No obstante, la diversidad de edades, conocimientos e intereses también genera situaciones de indisciplina y rupturas de acuerdos, con faltas de respeto de distinta gravedad. Por ello, la intervención de la docente en formación mediante la estrategia multitarea resultó pertinente para favorecer la convivencia escolar a través de talleres y dinámicas que articularon la expresión y regulación emocional, la participación activa y democrática, y la construcción colectiva de normas y valores, mejorando así las relaciones interpersonales y la gestión de conflictos.

Su implementación evidenció que la convivencia escolar puede fortalecerse mediante actividades organizadas, participativas y adaptadas a la diversidad del grupo. Los talleres promovieron el reconocimiento emocional, la toma de decisiones y la resolución pacífica de desacuerdos, lo que se reflejó en un clima escolar más positivo y en una mayor participación de los estudiantes. Aunque hubo aspectos por mejorar en la planificación de materiales, los datos obtenidos por observación, entrevistas y diarios de campo muestran que los estudiantes asumieron roles con mayor responsabilidad, mejoraron su comunicación asertiva y comprendieron la importancia de establecer acuerdos para la vida en comunidad, incentivando la corresponsabilidad y la empatía.

En este sentido, la escuela se proyecta como un espacio donde lo que se vive en la comunidad se refleja en la forma de relacionarse, aprender y convivir en el aula, fortaleciendo tanto la identidad comunitaria como la calidad de la convivencia escolar. La docente titular reconoció cambios positivos en la dinámica del aula y en la disposición de los niños para resolver conflictos mediante el diálogo. La estrategia multitarea, al organizar a los estudiantes en estaciones de trabajo colaborativo, facilitó el aprendizaje autónomo y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, reafirmando su pertinencia para contextos multigrado.

En conclusión, este estudio demuestra que una intervención pedagógica contextualizada, reflexiva y participativa puede generar transformaciones significativas en la convivencia escolar cuando parte del conocimiento profundo del contexto e involucra activamente a la comunidad educativa. Demostrando que, la estrategia pedagógica no solo enseña contenidos, sino que es una herramienta vital para formar ciudadanos capaces de convivir de manera pacífica e inclusiva. La triangulación crítica entre actores, técnicas y fuentes permitió interpretar los datos, cuestionar prácticas naturalizadas y proponer alternativas pertinentes que promueven una transformación pedagógica emancipadora.

Los resultados muestran avances hacia la construcción de ambientes seguros y participativos, donde los estudiantes adoptan un rol activo en la toma de decisiones, la resolución de conflictos y la organización de la vida escolar, desarrollando habilidades ciudadanas desde edades tempranas en un proceso dinámico y colectivo, propio de la ruralidad. Esto confirma que la estrategia pedagógica está bien situada y es flexible para responder al reto de fortalecer la convivencia escolar en el aula multigrado, promoviendo una escuela inclusiva, democrática y con capacidad de transformar la experiencia educativa y social.

De cara a próximas sesiones en el aula multigrado, se recomienda fortalecer la implementación de la estrategia multitarea a través de una planificación minuciosa y anticipada de los materiales, así como del diseño de estaciones de trabajo bien definidas que permitan a los estudiantes transitar de manera flexible entre tareas autónomas y actividades guiadas. Esta organización favorecerá el uso del tiempo, la gestión simultánea de los distintos niveles y la autonomía progresiva de los niños y niñas.

Será igualmente clave ofrecer retroalimentación continua y personalizada, para que cada estudiante identifique con claridad sus avances y áreas de mejora. A este proceso se sumará la promoción de ejercicios de autoevaluación y coevaluación, fomentando la reflexión crítica sobre

el propio aprendizaje y el reconocimiento del trabajo de sus compañeros. En este sentido, resulta imprescindible realizar adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales, de modo que su participación sea significativa y se reconozcan sus logros dentro del grupo.

La convivencia escolar se verá fortalecida si se crean espacios específicos para la mediación escolar y la resolución pacífica de conflictos, incorporando prácticas restaurativas y reflexivas que permitan a los propios estudiantes convertirse en agentes activos de solución, diálogo y reparación de relaciones. De igual manera, se sugiere ampliar el trabajo conjunto con las familias y la comunidad, integrándolos en proyectos escolares, jornadas culturales y actividades participativas que refuercen el sentido de pertenencia, consoliden redes de apoyo y fortalezcan la identidad colectiva.

Por último, se aconseja mantener una variación constante en las dinámicas y metodologías para conservar la motivación y el interés a lo largo del ciclo escolar, así como promover la formación continua e intercambio de experiencias entre docentes multigrado. Estos espacios de reflexión y acompañamiento profesional serán esenciales para perfeccionar las estrategias de multitarea, inclusión y gestión emocional, asegurando una práctica pedagógica cada vez más flexible, contextualizada y efectiva.

VII. Referencias Bibliográficas

- Aguilera García, A., Ramírez González, C., Martínez Rodríguez, O., & Noyola Cortés, V. (2014). El clima escolar en las escuelas primarias. La convivencia escolar en las escuelas primarias de México (pp. 19-21). <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/06/P1D250.pdf>
- Alcandía mayor de Bogotá D.C. (2010). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. <https://es.scribd.com/document/54658392/lineamiento-pedagogico>
- Bautista, M y Gonzales, G. (2019). Ruralidad, conflicto armado y educación en Colombia. *Docencia rural en Colombia educar para la paz en medio del conflicto armado* (pp. 34-64). La fundación compartir por las investigadoras. file:///D:/Libros%20de%20la%20ruralidad/2%20estudio_docencia-rua-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado.pdf
- Cárdenas, D. A. (2018). Convivencia escolar: un entorno permeado por la violencia y el conflicto. *Revista Reflexiones y Saberes*. (9) 15-28. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1021/1466>
- Decreto 1965 de 2013. (2013, 11 de septiembre). Congreso de la República. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/336730:Decreto-No-1965-de-septiembre-11-de-2013>
- Espinoza, J. (2010). Estudio del juego de niños y niñas de 4 a 5 años y su relación con el desarrollo socio-afectivo. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/2196>
- Fernández, A., Fernández, C., Manzur, J., Perczyk, J., Pico, D., Lodola, G., y Kochen, G. (2021). Las percepciones y opiniones sobre los vínculos, la convivencia y el ambiente en la escuela. *Aprender 2021 La convivencia escolar y la ESI en la escuela primaria* (pp. 12-21). Secretaría de Evaluación e Información Educativa. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/la_convivencia_escolar_y_la_esi_en_la_escuela_primaria_nov2022.pdf
- García, I., Pérez, R. y Calvo, A. (2013). Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo.

<file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/Expresi%C3%B3n%20corporal.%20Una%20pr%C3%A1ctica%20de%20intervenci%C3%B3n%20que%20permite%20encontrar%20un%20lenguaje%20propio%20mediante%20el%20estudio%20y%20la%20profundizaci%C3%B3n%20del%20empleo%20del%20cuerpo.pdf>

Grimaldo, M. Manual de Investigación en Psicología. Capítulo: Investigación Cualitativa. Academia Accelerating the words research.

file:///C:/Users/NICOL/Downloads/02_Proceso_y_fases_investigacion_cualitativa-with-cover-page-v2.pdf

Goleman, D. (2018). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf

Institución Educativa Llanadas. (2023). <https://iellanadas.edu.co/>

Juárez, D., Eugenia, A. y Ríos-Osorio, E. (2020). Educación y ruralidad en la argentina: aproximaciones conceptuales, descripción organizacional y normativas. En M. Amalia, M, Romero y O, Zattera (eds). La educación en territorios rurales de Colombia: entre desigualdades y potencialidades. En E. Ríos-Osorio, J. Franco y F. Pérez (eds). Educación en los territorios rurales de México: conceptos, dimensión, retos y perspectivas. En A, Cano y D, Juárez (eds). *Educación en territorios rurales en Iberoamérica* (pp. 33-60), (pp. 157-194) y (pp. 327- 364). Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.

<file:///D:/Libros%20de%20la%20ruralidad/1%20educacion-en-territorios%20rurales-en-iberoamerica.pdf>

Ley 115 de 1994. (1994, 8 febrero). Congreso de la República. Diario oficial No. 48.849

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 1620 de 2013. (2013, 15 de marzo). Congreso de la República. Diario oficial No.

48.910 <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/322721:Ley-1620-del-15-de-marzo-de-2013>

MEN. (2021). Lineamientos curriculares para instituciones educativas multigrado.

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/01/LINEAMIENTOS-CURRICULARES-PARA-INSTITUCIONES-EDUCATIVAS-MULTIGRADO.pdf>

- MEN. Lineamientos para la infraestructura educativa rural. (2021).
<file:///D:/textos%20marco%20teorico/Aula%20multigrado.pdf>
- MEN. (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar.
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf
- Monje, A. (2022). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana al docente.
[file:///D:/Trabajo%20de%20grado/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion%20\(1\)%20\(1\).pdf](file:///D:/Trabajo%20de%20grado/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion%20(1)%20(1).pdf)
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/CRC.C.ARG.3-4_sp.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2017). Resolución 72/130. *Día internacional de la convivencia en paz 16 de mayo*. <https://www.un.org/es/observances/living-in-peace-day>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *70/1 Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Palomino, M y Dagua, A. (2010). Los problemas de convivencia escolar: percepciones, factores y abordajes en el aula. *Suplemento Memorias V Encuentro*, 9(2), 85- 105.
https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/Volumen9numero2_2010/8.%20LOS%20PROBLEMAS%20DE%20CONVIENCIA.pdf
- Rodríguez, J. (2004). *La investigación acción educativa: ¿qué es? ¿Cómo se hace?* Desarrollo de capacidades en investigación y evaluación. DOXA.
2005_Rodriguez_La-Investigacion-Accion-Educativa-Paradigmas-y-enfoques-en-la-investigacion-educativa.pdf
- Unicef. (2018). El nivel inicial en el ámbito rural propuesta de enseñanza.
<http://rededucacionrural.mx/repositorio/estrategias-didacticas-multigrado-generales/el-nivel-inicial-en-el-ambito-rural-propuestas-de-ensenanza/>

- Vargas, T. (s,f). *Escuelas multigrados: ¿Cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto escuelas multigrado innovadas*. Editora de Colores, S. A. <file:///D:/textos%20marco%20teorico/137497spao.pdf>
- Verde, F. (2005). Expresión corporal, movimiento, creatividad, comunicación y juego. Educaweb. <https://www.educaweb.com/noticia/2005/03/28/expresion-corporal-movimiento-creatividad-comunicacion-juego-364/>
- Violante, R. (2013). La multitarea y la construcción de escenarios [conferencia]. *Dispositivos pedagógicos privilegiados para organizar la enseñanza en la Educación Inicial*. <file:///D:/Trabajo%20de%20grado/7092024MultitareaenEducaci%C3%B3nInicial.pdf>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. [file:///D:/Trabajo%20de%20grado/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion%20\(1\)%20\(1\).pdf](file:///D:/Trabajo%20de%20grado/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion%20(1)%20(1).pdf)

VIII. Anexos

Se incluyen XX anexos adicionales que complementan la información presentada en este documento. A continuación, se presenta la lista de los anexos y estos serán encontrados en el siguiente enlace:

<https://drive.google.com/drive/folders/1vfEHRmhe-chqqcmV9-dORxXlySFGBWJt?usp=sharing>

- Anexo 1 Autorización por parte de la institución
- Anexo 2 Autorización consentimiento informado padres de familia y estudiantes
- Anexo 3 Formato de entrevista a profundidad inicial
- Anexo 4 Formato de planeaciones de intervención experiencia pedagógica
- Anexo 5 Formato de diarios de Campo
- Anexo 6 Formato entrevista a profundidad final
- Anexo 7 Transcripción de entrevistas
- Anexo 8 Planeaciones de intervención experiencia pedagógica con la información diligenciada
- Anexo 9 Diarios de Campo diligenciados con las fotografías
- Anexo 10 Matriz categorial