



GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATÁN
SECRETARIA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SUPERIOR
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 31-A Mérida



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR

NUEVA MIRADA AL MULTIGRADO: UNA VALORACIÓN
DESDE LOS PROPIOS ACTORES

YAZMÍN RAFAELA ALICIA ENCALADA BASULTO

EN OPCIÓN AL TÍTULO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO

2014



GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATÁN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SUPERIOR
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 31-A Mérida



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR**

**NUEVA MIRADA AL MULTIGRADO: UNA VALORACIÓN
DESDE LOS PROPIOS ACTORES**

YAZMÍN RAFAELA ALICIA ENCALADA BASULTO

**EN OPCIÓN AL TÍTULO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR**

TUTOR

MTRO. JUSTO GERMÁN GONZÁLEZ ZETINA

**MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO
2014**



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA, YUCATÁN



CONSTANCIA DE CONCLUSIÓN DE TESIS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR

Mérida, Yuc., 13 de octubre de 2014.

YAZMIN RAFAELA ALICIA ENCALADA BASULTO.

En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta **Unidad 31-A**, y en virtud de que su tesis titulada:

**NUEVA MIRADA AL MULTIGRADO: UNA VALORACION
DESDE LOS PROPIOS ACTORES.**

Presentada para optar al grado de **Maestra en Educación, Campo: Desarrollo Curricular**, ha sido liberada por su Tutor, **Mtro. Justo Germán González Zetina** y aprobada por los lectores, **Mtros. Eric Xavier Castillo Lara, Félix Alberto Echeverría Sandoval y Dr. Ignacio Pech Tzab**, se extiende la presente **Constancia**, con la cual procede la presentación de su examen de grado.

ATENTAMENTE

MARÍA ELENA CÁMARA DÍAZ
DIRECTORA DE LA UNIDAD 31-A MÉRIDA
PRESIDENTA DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN



GOBIERNO DEL ESTADO
SECRETARÍA DE EDUCACION
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL
UNIDAD 31-A
MERIDA

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I	
LA EVALUACIÓN EN LA ESCUELA MULTIGRADO COMO ALTERNATIVA DE LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS.	9
A.- ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA ESCUELA MULTIGRADO	9
B.- LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS EN MÉXICO	13
C.- LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS EN EL ESTADO DE YUCATÁN.	22
1. Fortalecimiento institucional	24
2. Recursos didácticos	24
3. Infraestructura y equipamiento	24
4. Capacitación a docentes y directivos	24
5. Reconocimiento al desempeño docentes (REDES)	24
D.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	25
1. La propuesta educativa multigrado (PEM, 2005)	25
2. La escuela multigrado y la evaluación educativa	27
3. Propósito de la investigación	30
1) Objetivo general	
2) Objetivo específico	31
E.- JUSTIFICACIÓN	
F.- METODOLOGÍA	32
1. La etnografía como camino para construir conocimientos de la práctica docente.	32

2. Delimitación de los sujetos y los espacios de la investigación	35
3. La recolección de la información	37
CAPÍTULO II	
EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN EN UNA ESCUELA MULTIGRADO.	40
A.- Antecedentes históricos de la comisaría Santo Domingo Hunxectamán	40
B.- Las características actuales de la comunidad	43
1. Datos geográficos	43
2. Datos demográficos	44
3. Medio de transporte utilizado para llegar a la localidad	48
4. Servicios e infraestructura	48
5. Datos socioculturales	50
C.- LA ESCUELA PRIMARIA DE LA COMUNIDAD DE HUNXECTAMÁN ANTES DE 1982.	52
1.- LA ESCUELA PRIMARIA CUAUHTÉMOC DE HUNXECTAMÁN DESDE 1982.	57
D.- VALORACIÓN DE LA COMUNIDAD HACIA LOS MAESTROS	60
CAPÍTULO III	
ANÁLISIS CURRICULAR DE LA PROPUESTA EDUCATIVA MULTIGRADO 2005.	62
A.- Descripción analítica de la propuesta educativa multigrado 2005	62
1. Principios generales	62
2. Enfoque pedagógico	64

3. Aprender investigando	66
4. La alfabetización inicial en colaboración	67
5. Modelo curricular	69
CAPÍTULO IV	
LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ESCUELA MULTIGRADO	79
A.- Las formas de enseñanza – aprendizaje	79
1. Hacer participar a los alumnos en la clase	80
2. La demostración en el aula	81
3. El dictado	82
4. El curriculum y los materiales	84
5. Los distintos usos del pizarrón	84
6. El aprendizaje por descubrimiento	85
7. El interrogatorio como promotor del aprendizaje	87
8. Las tareas de aprendizaje	90
9. Alentar el aprendizaje	91
10. Los materiales didácticos	92
11. La retroalimentación de los contenidos trabajados	95
12. Las actividades libres	97
B.- Las formas de organizar el trabajo multigrado	99
1. Organizar al grupo por grado	99
2. El trabajo colaborativo	102
3. La actividad de aprendizaje diversificada	104
4. El control del grupo	106
C.- LA EVALUACIÓN: CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS	109

1. Concepciones sobre la evaluación	109
La evaluación sumativa o final	109
La evaluación formativa	113
2. Las formas de evaluación desde sus autores	114
a). La autoevaluación	115
b). La coevaluación	116
c). La heteroevaluación	118
d). Los recursos de evaluación	120
e). El monitoreo	122
3.- Lo que evalúan los profesores	125
D.- ALGUNAS VALORACIONES DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE EN RELACIÓN CON EL PEM 2005.	126
CAPÍTULO V	
INTERPRETACIONES Y CONCLUSIONES FINALES	131
1. Desarrollo de la creatividad	131
2. Desarrollo de la reflexión	132
3. Desarrollo de la autonomía	132
4. Desarrollo de las habilidades intelectuales	133
5. El valor de la diversidad lingüística y cultural	133
1. ¿Cuáles son las valoraciones que hace sobre su propia práctica y desde que criterio realiza esa valoración?	134
2. ¿Cómo se articula el curriculum vivido con el PEM 2005?	135
Conclusiones finales	137
Bibliografía	142

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se llevó a cabo en una escuela multigrado en la cual opera un programa compensatorio derivado del componente de Incentivos y Apoyos a la Supervisión, teniendo dentro de sus funciones el “Reconocimiento al Desempeño Docente de Educación General e Indígena, (REDES) y ofrece incentivos a los docentes quienes deben trabajar en horario extraescolar con la finalidad de atender a los alumnos que presentan problemas de aprendizaje en las asignaturas de español y matemáticas.

Este programa depende actualmente de la Coordinación del Órgano Ejecutor Estatal del Programa de Educación Inicial y Básica para la Población Rural e Indígena (COOEEEST).

Es importante señalar que las escuelas multigrado tienen una característica diferente que precisamente es la aplicación del proyecto curricular denominado Propuesta Educativa Multigrado 2005 en donde los profesores atienden dos o tres, grupos y en otros casos todos los grados juntos, en la cual elaboran su plan de clase de acuerdo al contenido establecido en su programa en donde deben de articularlo para todos los grados y es ahí donde se genera la diferencia, ya que no se elabora un plan de clase unigrado porque se conjuga varios grados al mismo tiempo.

Por lo que la intención de la Propuesta Educativa Multigrado 2005 era contribuir a la mejora de las prácticas de enseñanza de los y las docentes para que, a su vez, se supere el perfil de egreso de educación primaria de las niñas y los niños que interactúan, crecen y juegan en las aulas multigrado de nuestro país.

Ya que estas escuelas generalmente han estado sometidas a distintos procesos de evaluaciones de carácter cuantitativo y externa, de ahí nace el interés por hacer esta investigación con el propósito de indagar cómo se lleva a cabo el desarrollo de dicho programa por lo que se propusieron las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las actividades que el docente realiza para promover el aprendizaje en su grupo escolar?

¿Cuáles son las formas de valorar el aprendizaje del alumno en el salón de clases?

¿Cuáles son las valoraciones que hace sobre su propia práctica y desde qué criterios realiza esa valoración?

¿Cómo se articula el curriculum vivido con la PEM 2005?

El trabajo se basa en el paradigma cualitativo, el cual se caracteriza por la interpretación sobre la realidad; utilizando las técnicas etnográficas como la observación y las entrevistas. De acuerdo a estas dos técnicas, el trabajo se desarrolló tomando como referente central el contexto escolar.

Para informar sobre la experiencia de investigación y los hallazgos derivados de ella, se han estructurado cinco capítulos cuyos contenidos se describen a continuación.

El capítulo I, “La evaluación en la escuela multigrado como alternativa de los programas compensatorios”, se narran los antecedentes históricos de este tipo de escuela, así como, el surgimiento de los Programas Compensatorios en México y en el estado de Yucatán. El capítulo cierra con el planteamiento del problema, la justificación y la metodología.

El capítulo II se denomina “El contexto de la investigación en una escuela multigrado”. En él se describen los antecedentes históricos de la comisaría de Santo Domingo Hunxectamán y algunas de las características actuales de la comunidad: datos geográficos, demográficos, medios de transportes, servicios e infraestructura y datos socioculturales. Asimismo se hace un breve recuento histórico de la escuela y las valoraciones que la comunidad expresa sobre el desempeño de los maestros.

En el capítulo III, “Análisis curricular de la Propuesta Educativa Multigrado 2005”, se lleva a cabo una descripción analítica del PEM 2005, su enfoque pedagógico, y el modelo curricular, el cual se encuentra dentro de un modelo por competencias. Aquí se hace un análisis sobre la propuesta educativa multigrado 2005, la cual plantea promover una mayor regularidad en el cumplimiento del horario y del calendario escolar; la realización de prácticas de enseñanza efectivas que favorezcan la creatividad, la reflexión y la autonomía de los niños, así como el desarrollo de sus habilidades intelectuales, la adquisición de conocimientos y la formación de valores en el marco de una educación con equidad y relevancia; que en la escuela se atienda y valore la diversidad lingüística y cultural.

“La práctica docente en la escuela multigrado” es el título del capítulo IV. En éste se presentan las distintas categorías de análisis halladas así como la interpretación de esta práctica siendo estas las formas de la enseñanza – aprendizaje, las formas de organizar el

trabajo multigrado, la evaluación: concepciones y prácticas, algunas valoraciones desde la práctica docente en relación con el PEM 2005.

La práctica docente de una escuela multigrado es un ejercicio consciente y reflexivo del quehacer educativo, que tiene como tarea primordial la enseñanza que el maestro genera dentro del salón de clase, en este ejercicio deberá poner en práctica todos sus conocimientos didácticos y pedagógicos, con la intención de propiciar en sus alumnos una serie de aprendizajes necesarios para alcanzar los propósitos de los planes y programas de estudio.

La práctica docente conlleva una serie de acciones y compromisos por parte del maestro; con la finalidad de propiciar una educación integral basada en competencias, en la que se contemplan además de la carga curricular, una serie de actitudes y valores que permitan elevar y mejorar el perfil de egreso de la educación básica.

Es hasta ahora considerada por muchos como el arte de enseñar, donde los profesores combinan la práctica docente con la práctica educativa en la necesidad de atender todo tipo de asuntos y compromisos por ser en algunos casos el único responsable de la institución.

Esta condición le permite al docente echar mano de su experiencia y adoptar las posturas que más y mejores resultados le den en cada caso, modificando, ajustando o bien innovando su práctica constantemente y enriqueciéndola con la experiencia cotidiana.

Espero que este trabajo de investigación sea una aportación para los compañeros que se encuentran en esta modalidad y sobre todo tener un acercamiento en donde se recupera la mirada de los propios actores sobre su propia experiencia de trabajo en donde aportaron elementos a la evaluación de lo que acontece en los procesos educativos de este tipo de escuelas.

Por último el capítulo V es denominado interpretaciones y conclusiones finales en él se interpretan los elementos que promueve el PEM 2005 dentro de la práctica docente multigrado siendo el desarrollo de la creatividad, la reflexión, la autonomía, las habilidades intelectuales y el valor de la diversidad lingüística y cultural, así como también se dieron respuesta a dos preguntas planteadas en la investigación siendo estas: ¿Cuáles son las valoraciones que hace sobre su propia practica y desde que criterio realiza esa valoración? y ¿Cómo se articula el curriculum vivido en el PEM 2005? Obteniendo buenos resultados al respecto por ser escuela multigrado.

CAPÍTULO I

LA EVALUACIÓN EN LA ESCUELA MULTIGRADO COMO ALTERNATIVA DE LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS.

A. Antecedentes históricos de la escuela multigrado.

Las escuelas multigrados surgen en la escuela rural mexicana como parte del sistema nacional, desde la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, al tiempo que el país entraba por una etapa de reconstrucción. (Raby David, 1996, pág. 65).

Llevar la escuela a todos los rincones de la república era un verdadero reto por las condiciones excepcionales del país. Por un lado, una población heterogénea integrada por elementos étnicos diversos, con diferentes costumbres, creencias y grado de desarrollo que no compartían ni siquiera una misma lengua y por el otro, una conformación geográfica que mantenía a numerosas comunidades campesinas e indígenas física y culturalmente aisladas entre sí y del resto del país.

Las autoridades educativas de ese entonces, cuyo titular en la Secretaría de Educación Pública, era José Vasconcelos, en donde asignaron a la escuela la tarea de unificar al país incorporando a todos estos elementos aislados. (Suaste, 2008, pág. 28)

El gobierno inició su programa en el medio rural con la creación de centros educativos llamados “Casas del Pueblo”, que funcionaban no sólo como centros de enseñanza, sino como instituciones que congregaban a todos los individuos sin distinción de categorías, ni credos políticos y religiosos. (ídem, pág. 29)

Ante la carencia de maestros, surgieron en 1923 las misiones culturales, integradas por un grupo de maestros con diversas habilidades y conocimientos que impartían cursos breves en diferentes poblaciones, preparando maestros dentro de las mismas comunidades. Con los años, las misiones culturales sufrieron algunos cambios en su programa, ampliando su radio de acción, según las necesidades de la región. En 1932 quedaron incorporadas a las escuelas regionales campesinas y para hacer más efectiva su acción se volvieron fijas. La falta de recursos llevó al gobierno, en 1929, a impulsar el sistema de escuela – circuito.

La federación establecía una central que servía de modelo a otras escuelas de su alrededor, en un radio de 10 a 40 km. Éstas eran costeadas por los campesinos y atendidas por uno a dos maestros rurales pagados también por la comunidad. Sin embargo, como significaron una carga adicional para los campesinos, fueron suprimidas a dos años de su creación por Narciso Bassols.

En esta época hubo una preparación constante por encontrar medios para hacer efectiva la acción educativa en las escuelas rurales; estuvo abierta a las nuevas corrientes pedagógicas extrajeras, pero desarrolló también sus propios métodos; fue una escuela con verdadera preocupación social que buscó proyectarse cada vez más sobre la comunidad entera: niños, adultos y cuyo propósito no sólo era enseñar a leer y escribir, sino procurar conocimientos útiles en sus medios de vida en el campo. (Id, pág. 29)

Es por esto que el multigrado, más que respuesta y estrategia pedagógica, en este caso fue el resultado de una operación administrativa que, para clasificar el servicio, encontró la solución de reducir el personal en concordancia con la cantidad de alumnos; clasificándose por el número de docentes en: unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes y pentadocentes.

Portal monografías educación multigrado. [Consultado el 9 de Febrero de 2010].

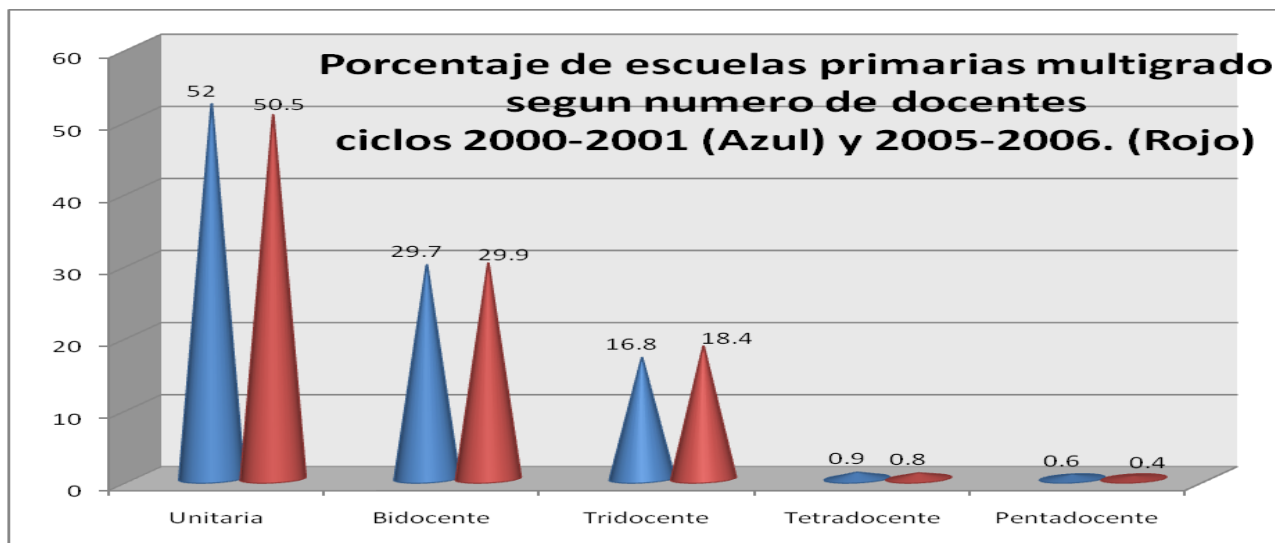
Con base en datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2009), la mitad de las escuelas multigrado del país son unitarias, pero en los últimos cinco años su porcentaje disminuyó un punto porcentual, mientras que la cantidad de escuelas bidocentes no se modificó (30% en ambos años); en tanto que las escuelas tridocentes aumentaron casi dos puntos porcentuales llegando a 18%; las tetradocentes crecieron un punto porcentual y por último, las pentadocentes disminuyeron dos puntos porcentuales.

Entre los ciclos escolares 2000 – 2001 y 2005 – 2006 no hubo grandes variaciones por modalidad según el número de docente que atienden las escuelas multigrado. Por cada cien escuelas primarias de modalidad general, 34% son unitarias, 38% bidocentes y 26% tridocentes, el 2% restantes son escuelas tetra y pentadocentes.

En la modalidad indígena, 42% escuelas de cada cien son atendidas por un solo docente, 34% de cada cien son bidocentes y 22% de cada cien son escuelas tridocentes; el resto son escuelas tetra y pentadocentes (1%).

A continuación se muestra en esta gráfica los dos ciclos escolares, en donde podemos visualizar lo siguiente:

Gráfica 1



Fuente: INEE, estimaciones a partir de la estadística 911, DGPP/SEP, inicio de los ciclos escolares 2000 - 2001 y 2005 - 2006. [Consultado el 11 de Junio 2011].

En el caso de las unitarias se ubican en Durango, Chihuahua y Baja California Sur, las bidocentes tienen mayor presencia en Tabasco, Colima y Veracruz; las tridocentes predominan en el Distrito Federal, Morelos y el estado de México; la mayor cantidad de las escuelas tetradocentes multigrado operan en Baja California, Tabasco y Querétaro; y por último aparece Sonora con mayor porcentaje de escuelas pentadocentes.

Página del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Panorama Educativo de México. [Consultado el 11 de junio de 2011].

En el estado de Yucatán el comportamiento es diferente, lo cual podemos apreciar en el cuadro siguiente:

Escuelas primarias generales e indígenas multigrado unitario, bidocentes y tridocentes del ciclo escolar 2006-2007.

Cuadro 1

Entidad	General				Indígena			
	Total esc. multigrado	Unitaria	Bidocente	Tridocente	Total esc. multigrado	Unitaria	Bidocente	Tridocente
Yucatán	152	21	63	68	120	59	46	15

Fuente: Coordinación del Órgano Ejecutor Estatal del Programa de Educación Inicial y Básica para la Población Rural e Indígena (COOEEEST), [Consultado el 07 de Mayo 2013].

Como podemos observar la mayor influencia de escuelas unitarias se refleja más en educación indígena con un total de 59, en el caso de las bidocentes se presenta con mayor frecuencia en primaria general con 63, y las tridocentes con 68 escuelas. Esto nos abre un panorama más claro sobre dichas escuelas en el estado de Yucatán ya que el comportamiento es diferente a los otros estados.

Cabe señalar que en 1996, una de las metas del Programa Nacional de Educación 2000 – 2006 en su capítulo de equidad y justicia educativa, fue *Diseñar, a partir de 2001, un modelo educativo experimental para las escuelas multigrado, que incluya el fortalecimiento de las competencias docentes de los instructores y maestros, mismos que se habrá generalizado en todos los planteles de esta modalidad hacia fines de la administración* (CONAFE 2007, pág. 132). Para ello se creó el Proyecto de Desarrollo de un Modelo Educativo para Escuelas Multigrado, que confluyó en el diseño, elaboración y puesta en operación de la Propuesta Educativa Multigrado 2005, compuesta por una guía para el docente y un fichero, guiones y fichas de trabajo, cuya finalidad era apoyar problemáticas particulares en la enseñanza, los contenidos curriculares y las obligaciones administrativas.

Ante esto, actualmente la escuela multigrado existe con el fin de proporcionar el servicio educativo en áreas rurales con reducido asentamiento poblacional en edad escolar. Lo mismo que sus colegas de las escuelas completas, los maestros de los centros multigrados trabajan con el plan de estudio y los programas para cada uno de los seis grados de la escuela primaria, así como el manejo de los libros de texto para los alumnos.(ídem, 2007)

Cabe señalar que dicha atención a estas poblaciones ha estado a cargo de las primarias multigrado y de los cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). La organización y el funcionamiento de ambos tienen su origen en la experiencia histórica de la escuela rural en México. (CONAFE 2007, pág. 16)

Las evaluaciones disponibles de la modalidad de cursos comunitarios (CC) muestran que sus índices de rendimiento son similares o superiores a los de primarias multigrado generales e indígenas de la región (Suarez y Rockwell, 1978; SEP- DGEIR, 1994; Ferreiro y Rodríguez, 1994). Estos resultados llaman la atención pues, desde 1973, dichos cursos funcionan con

jóvenes egresados de secundaria o de bachillerato que son habilitados en corto tiempo para ejercer la docencia. Este sistema ha contado siempre con un modelo pedagógico que incluye el diseño curricular y los apoyos didácticos específicos para la enseñanza multigrado.¹ La obra *Dialogar y Descubrir (D y D)* contiene y expresa este modelo. (Herramienta imprescindible para aplicar el programa cursos comunitarios en los niveles I y II (grados 1o. a 4o. de primaria). Los temas se estructuran de manera que los alumnos de distintos niveles realicen al mismo tiempo actividades que requieran el uso de fichas de trabajo, libros de texto y otros materiales diseñados para el trabajo multinivel y textos necesarios para trabajar los contenidos del nivel III (grados 5o. y 6o. de primaria): ciencias, matemáticas y español. Incluye sugerencias sobre material de apoyo y programación de la enseñanza.

Consejo Nacional de Fomento Educativo. Página [Consultado el 10 de Febrero de 2009].

B. Los programas compensatorios en México

Por su parte, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) instituye en la década de los 90' la Coordinación de los Programas Compensatorios, cuya finalidad es la de asegurar que la población en edad escolar tenga la posibilidad de ejercer plenamente su derecho a la educación bajo condiciones de equidad e igualdad de oportunidades, que permitan no sólo su acceso, sino también la permanencia y terminación de su educación básica. (CONAFE, 2008)

Los Programas Compensatorios son un conjunto de acciones organizadas que tienen como propósito disminuir disparidades y avanzar en consecución de parámetros establecidos en la calidad educativa, subsanando carencias educativas. Se denomina de esta forma, porque la palabra Programa significa un conjunto ordenado de acciones delimitadas en función del logro de objetivos y del cumplimiento de metas predeterminadas, para contrarrestar un problema diagnosticado; y porque el término Compensatorio se refiere al equilibrio de las desigualdades y las carencias educativas. (CONAFE, 2000 – 2001).

Durante estos catorce años se han diseñado y operado cinco Programas Compensatorios que se dirigen a revertir los efectos del rezago educativo tanto en el medio indígena como

¹ Los lineamientos curriculares y didácticos de *Dialogar y Descubrir* (Fuenlabrada y Taboada, 1992) influyeron con fuerza en la última revisión de los planes y programas de estudio y en la elaboración de libros de texto.

rural, de los cuales se nombran: Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE 1992-1996), Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial (PRODEI 1993-1997), Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB 1994-2001), Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE 1995-2001), Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB 1998-2006). (Ídem, 2000 - 2001)

Dichos programas cumplen con las condiciones particulares de cada entidad federativa, cuyo propósito es el de otorgar una mejor oferta educativa a las poblaciones rurales e indígenas con carencias, limitaciones económicas y sociales más acentuadas en donde el rezago educativo se presenta en extrema marginación social, escasa o nula inversión en infraestructura, carencia de insumos educativos indispensables para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje, el predominio de escuelas con organización incompleta y unitaria. (Propuesta Educativa Multigrado, SEP, 2005).

Para que los programas compensatorios puedan ejecutar sus propósitos se consideró la marginalidad la que se define como la desigualdad social, económica y educativa que se presentan en las comunidades rurales y urbanas marginales de cada Estado. En estos contextos se ubican generalmente las Escuelas Multigrados que, por su organización, se focalizan como prioritarios en recibir la atención Compensatoria del Programa. (Ídem, 2005)

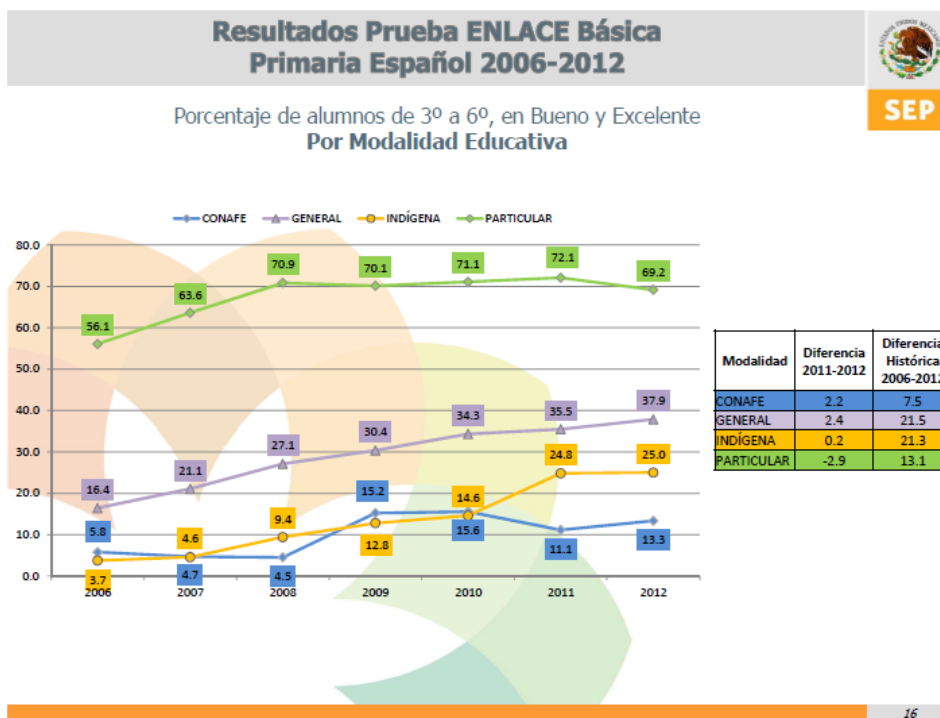
Se pueden definir las escuelas multigrado como centros educativos, genéricamente ubicados en las comunidades rurales que no reúnen las características para la atención unigrado, debido a la matrícula escolar, por lo que el profesor se ve en la necesidad de atender dos o hasta los seis grados escolares de la educación primaria (Propuesta Educativa Multigrado, SEP, 2005).

Es importante mencionar que este programa ha sido objeto de una evaluación externa, orientada a determinar si los apoyos que ofreció tuvieron algún efecto significativo en las escuelas. Así, fue posible observar que la contribución de ese programa al mejoramiento de los aprendizajes de los niños, después de un periodo de tres años, fue muy pequeña; y que las calificaciones obtenidas por los niños que asisten a las escuelas beneficiadas por el Programa fueron insuficientes para aprobar los cursos. Además, se observó que esa contribución sólo fue estadísticamente significativa en las escuelas urbanas localizadas a una menor distancia de las

respectivas capitales estatales, así como en las escuelas rurales que también están cerca de esas ciudades.

Portal observatorio ciudadano de la educación. [Consultado el 23 de marzo de 2009].

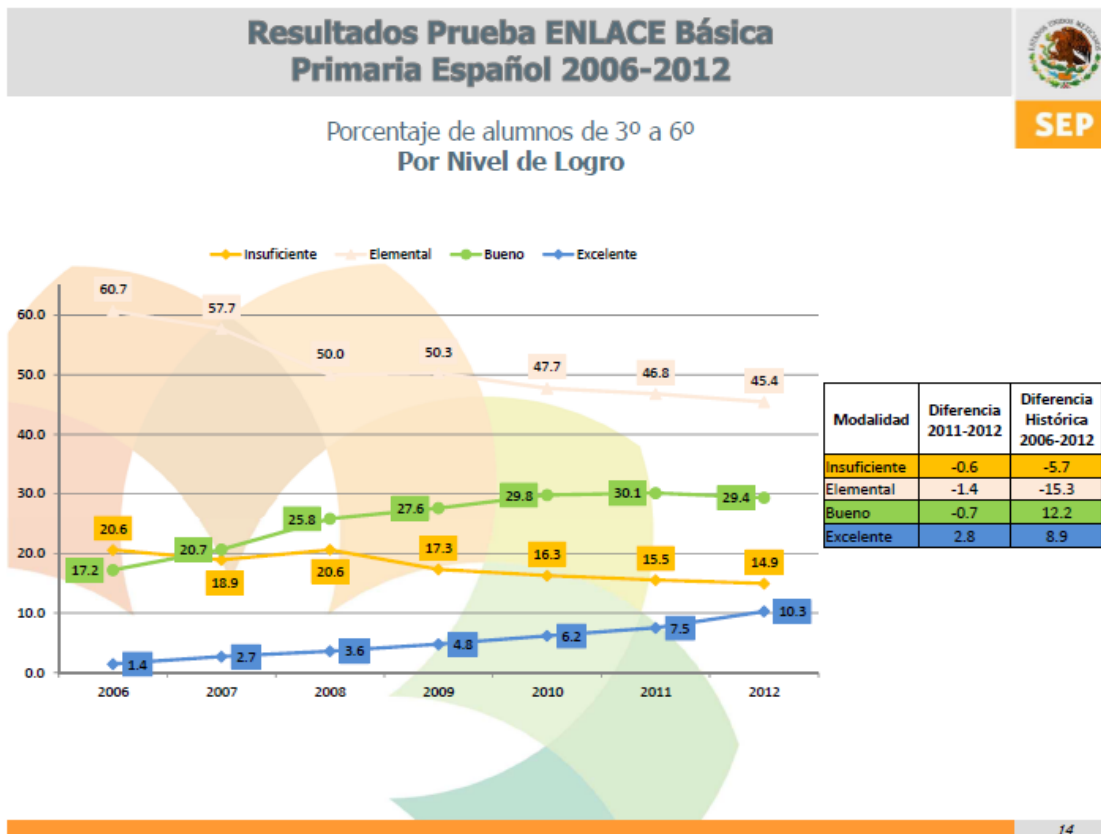
Gráfica 2



Fuente: Página de Evaluación Nacional del logro Académico en Centros Escolares-Educación Básica resultados de la prueba enlace 2012-SEP. [Consultado el 30 de agosto del 2012].

En esta gráfica se plantean los resultados obtenidos en la asignatura de español desde 3º a 6º considerando los años del 2006 hasta el 2012, en el cual podemos contrastar el comportamiento de la modalidad primaria de Conafe, General, Indígena y Particular. La gráfica evidencia que las escuelas que atienden a la población rural del 13.3 % e indígena del 25.0 % ocupan históricamente el rango más bajo de la escala. (Conafe e indígena)

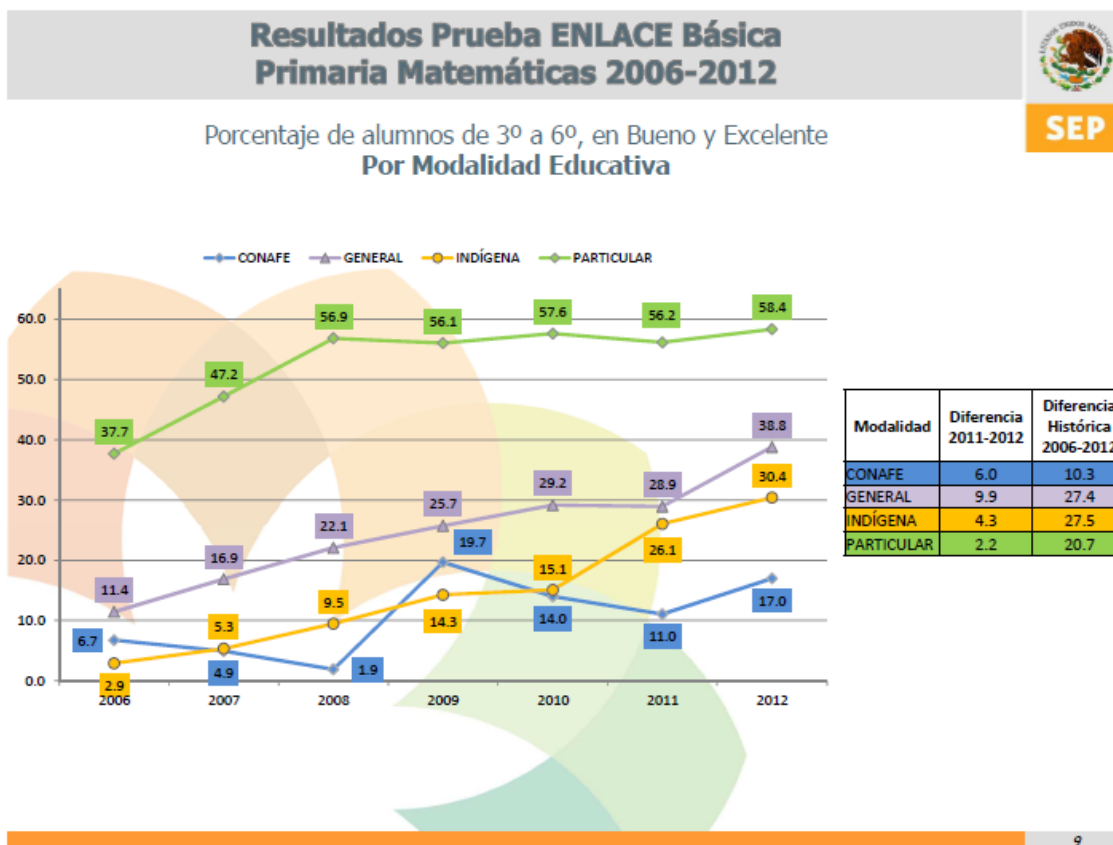
Gráfica 3



Fuente: Página de Evaluación Nacional del logro Académico en Centros Escolares-Educación Básica resultados de la prueba enlace 2012-SEP. [Consultado el 30 de agosto del 2012].

En esta tercera gráfica de la asignatura de español nos muestra los niveles de logros de dicha materia en las modalidades de insuficiencia de un 14.9%, elemental de un 45.4%, bueno de un 29.4% y excelente de un 10.3%. En ella se nos muestra que en las primeras dos nos refleja un bajo rendimiento en el logro de las competencias adquiridas en dicha asignatura. A su vez Rubio Oca ex Subsecretario de Educación dice: “El 50% de los estudiantes del país tiene niveles insatisfactorios y sus competencias no son acordes con sus edades, de ahí que se deben fortalecer las políticas educativas”. (Diario de Yucatán, Local, 27 de septiembre 2012).

Gráfica 4



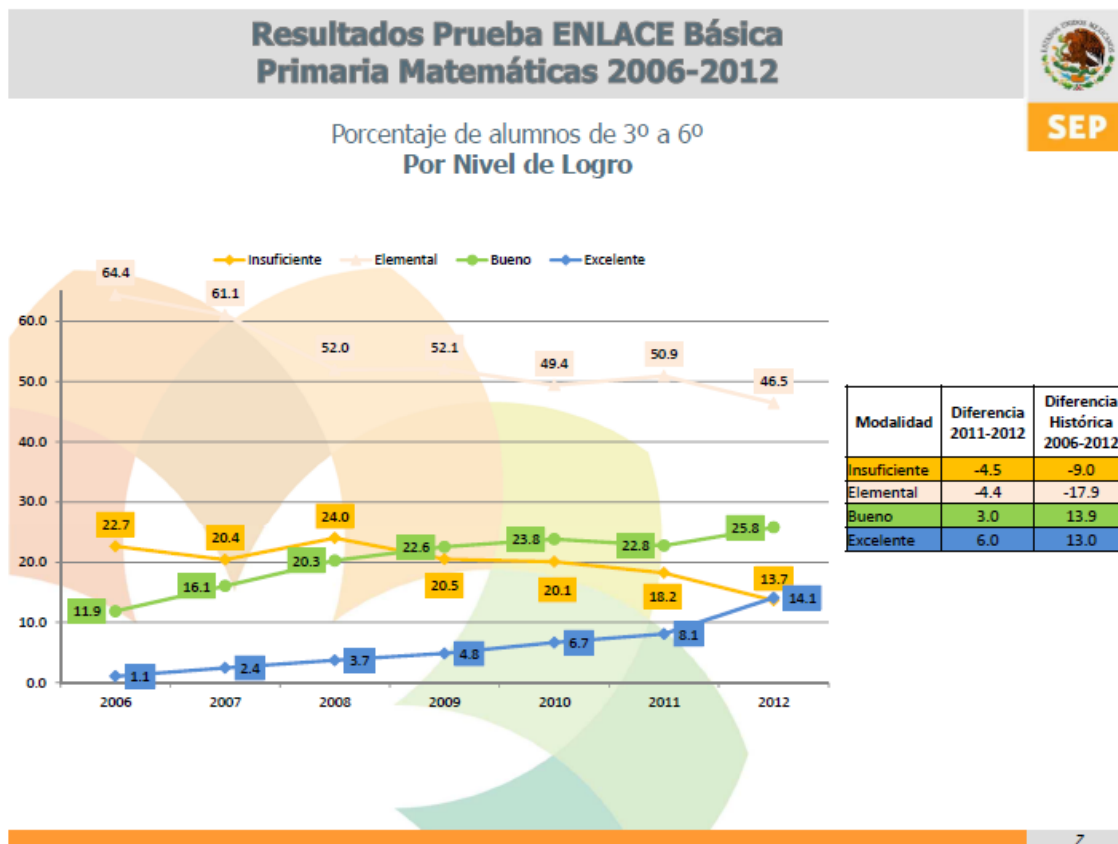
Fuente: Página de Evaluación Nacional del logro Académico en Centros Escolares-Educación Básica resultados de la prueba enlace 2012-SEP. [Consultado el 30 de agosto del 2012].

En esta cuarta gráfica se plantean los resultados obtenidos en la asignatura de matemáticas desde 3º a 6º considerando los años del 2006 hasta el 2012, en el cual podemos contrastar el comportamiento de la modalidad primaria de Conafe, General, Indígena y Particular. La gráfica evidencia que en las escuelas rurales obtuvieron el 10.3% en sus competencias y en el caso de educación indígena se alcanzó el 27.5%. Esto nos indica que las competencias en esta asignatura han sido mejor aprendidas que en las escuelas de Conafe ya que aquí se aprecia bien la diferencia entre estas dos.

Por lo consiguiente Julio Rubio Oca expresa “Las pruebas estandarizadas como ENLACE y PISA indican que en las últimas décadas la educación en el país avanza en calidad, pero falta muchos desafíos en el nivel de aprendizaje para que llegue a la altura que exige la OCDE”.

“Hoy la calidad educativa no sólo son números o indicadores sino debe tener otros atributos, como la pertinencia y equidad social”. “Hoy somos agentes de la transformación social a través del desarrollo humano”. (Diario de Yucatán, Local, 27/septiembre/2012, pág. 9).

Gráfica 5



Fuente: Página de Evaluación Nacional del logro Académico en Centros Escolares-Educación Básica resultados de la prueba enlace 2012-SEP. [Consultado el 30 de agosto del 2012].

Esta quinta gráfica nos señala el porcentaje de alumnos de 3º a 6º por nivel de logro, en la cual podemos visualizar las modalidades de insuficiente, elemental, bueno y excelente, los resultados arrojan el -9.0% es insuficiencia, elemental el -17.9% en el puntaje indicando que el nivel de aprendizaje de los alumnos aun es muy bajo en la asignatura de matemáticas. Ya que los porcentajes que se reflejan son demasiado bajos en esta asignatura.

Sin embargo, es conveniente advertir que la evaluación también constató que el PARE no utilizó estrategias pedagógicas adecuadas, ni instrumentó las políticas de distribución de apoyos a las escuelas que establecía el modelo propuesto. Por tanto, los resultados observados a través de la evaluación no reflejan en realidad la capacidad que pudo tener ese programa para contribuir a elevar el rendimiento académico de los niños.

Portal observatorio ciudadano de la educación. [Consultado el 3 de marzo de 2009].

Posteriormente se han implantado algunas versiones modificadas del PARE. La principal diferencia que se observa entre el diseño del programa original y el de las versiones subsecuentes consiste en que, además de ofrecer a las escuelas algunos apoyos como los arriba mencionados, los programas más recientes también impulsan el crecimiento de la oferta de educación inicial y de enseñanza preescolar al considerar que de ese modo se contribuirá a mejorar el desempeño escolar de los niños, cuando éstos ingresen a la educación primaria.

Las modificaciones que se han hecho al diseñar esos programas obedecen, según el Informe de Labores 1997/98 de la SEP, al propósito de asegurar que las nuevas acciones sean más eficaces que las anteriores. La Secretaría no aclara, sin embargo, si en la operación del PARE y la de los otros programas, se han aprovechado los resultados de la evaluación arriba mencionada.

Portal observatorio ciudadano de la educación. [Consultado el 3 de marzo de 2009].

En la investigación llevada a cabo en 2006 sobre las valoraciones de los Programas Compensatorios una directora de la escuela indígena en Macuspana, Tabasco opina que “Pues en la cuestión económica impacta bien, en la cuestión de construcción de aulas bien, pero en lo que no impacta, no llega, es en la cuestión pedagógica, yo todavía creo que tenemos mucho por hacer en ese, mejorar en ese aspecto”. (CONAFE, 2006)

En el caso de los directores entrevistados en esa investigación vislumbran que los apoyos recibidos en el ámbito educativo pueden derramarse hacia las comunidades y sus habitantes, y modelar expectativas de futuro mejores respecto de aquellas que tuvieron las generaciones precedentes. En efecto, la educación sigue siendo visualizada como una de las armas ineludible para trazar una trayectoria laboral mejor posicionada que la de la generación anterior.

El director de primaria general del Ejido Nuevo Mexicali, Baja California dice “Se ha visto que sí, hay padres jornaleros, donde los hijos ya son profesores, en donde mantuvieron a sus hijos desde chiquitos en la escuela y ya son profesores, ya son profesionistas y ya ayudan ellos a sus padres. Claro que sí, hay padres que les dieron el apoyo a sus hijos de albañiles, un ejemplo, o levantando el tomate y ya los hijos ya son profesionistas y sí, sí, superan educativamente al padre. (Id, 2006)

En algunos casos, los impactos de los Programas Compensatorios del CONAFE trascienden el escenario escolar y se expanden hacia las comunidades. Por ejemplo, la construcción de canchas en algunas escuelas con dinero del AGE puede generar no sólo una infraestructura para la práctica deportiva de los alumnos, sino convertirse también en un espacio de socialización que puede ser utilizado por otros jóvenes de la comunidad.

Cabe mencionar que los impactos de los Programas Compensatorios del CONAFE no son universales, ni homogéneos, ni ocurre en una suerte de espacio social aséptico. Todo lo contrario, están social y culturalmente emplazados. (CONAFE, 2006)

Es importante señalar que en el mes de diciembre de 2004 se firmó un acuerdo entre la sede en México de la Organización de Estados Iberoamericanos y el IPE-UNESCO Buenos Aires. En dicho acuerdo IPE-UNESCO se comprometió a realizar un estudio diagnóstico sobre las estrategias de focalización de las políticas y Programas Compensatorios de la Unidad de Programas Compensatorios del Conafe.

En América Latina las diferencias en la oferta educativa varían en función del hábitat urbano o rural y en general son diferentes según las características étnicas y la posición social que ocupan los grupos en la estructura social. Las escuelas indígenas, por ejemplo, están menos dotadas de recursos por lo general que las urbanas de clase media, para no compararlas con las instituciones escolares frecuentadas por los hijos de las élites más privilegiadas de las zonas metropolitanas. No se aprenden las mismas cosas (el inglés, por ejemplo) en todos los establecimientos escolares. La jornada escolar es por lo común más extensa en ciertas áreas urbanas y en establecimientos privados de clase media alta que en escuelas públicas populares. Las evidencias en cuanto a las diferencias entre establecimientos son tales que en muchos casos incluso es difícil hablar de la existencia de un sistema escolar unificado en cada uno de

los países latinoamericanos. (D.R. Observatorio Ciudadano de la Educación, de marzo de 1999, págs. 29, 23).

Por último se hace referencia a que el Programa Compensatorio se ha ido reformando al paso del tiempo ya que ha tenido 24 evaluaciones siendo estas en 1993 y 1996 se aplicó 10 estudios. Evalúan la ejecución del PARE (operación y metas) y algunos efectos, en 1999 y 2000 se realizaron 2 estudios. Evalúan la influencia de PAREB y PIARE en las prácticas educativas y 1 estudio. Evaluación de término del PIARE, Desde 2007 estudios. Evalúan la ejecución del PAREIB (operación, análisis prospectivo del diseño y operación de los PC, retención y movilidad de los profesores, 2 estudios. Análisis globales: evolución de los PC, su operación y necesidades de cambio en función de sus objetivos finales. Análisis global del impacto de los Programas Compensatorios en el aprendizaje y en la eficiencia escolar 2 estudios. Evalúa la implementación y operación de Educación Inicial no escolarizada. Las instituciones que estuvieron a cargo de dichas evaluaciones fueron Instituciones públicas DIE, CREFAL Universidades Autónomas (Veracruz y Puebla), CONAFE, Dirección General de Evaluación de la SEP, Instituciones privadas CEE, Consultores. Quienes demandan dichas evaluaciones la misma Unidad de Programas Compensatorios, Banco Mundial, La Comisión de Cuenta Pública de Cámara de Diputados.

- Implementación, operación y procesos
- Insuficiente evaluación de los impactos
- Una mirada fundamentalmente global (no se identifican efectos por acciones)
- Una visión fragmentada para evaluar la gestión de la política educativa
- La relativa vigencia de las conclusiones de las evaluaciones
- Carencia de análisis sobre la interacción con otros programas

Esas evaluaciones han considerado:

- El aspecto descriptivo
- Evaluaciones fundamentalmente de carácter descriptivo
- Hipótesis uni-causales en la evaluación de impacto
- Ausencia de líneas de base para la evaluación de impactos

Cuya finalidad es de construir modelos explicativos que permitan diferenciar los efectos de los apoyos compensatorios entre sí y de otras acciones (escolares y extra-escolares).

- Es recomendable avanzar en la consolidación de series estadísticas de escuelas, estudiantes y cohortes que han beneficiados por PC.
- Las evaluaciones futuras deben enfocarse en efectos de largo plazo (ej.: grado de absorción de estos estudiantes a nivel medio, medio – superior o en el incremento de sus ingresos al incorporarse a la fuerza laboral). (CONAFE, 2011)

De acuerdo a las evaluaciones llevadas a cabo al Programa Compensatorio han encontrado algunas debilidades, siendo estas:

- ✓ Necesidad de valorar los impactos de las acciones educativas (programas y proyectos)
- ✓ PC, Propuesta Atención a Escuelas Multigrado, Programa Nacional de lectura, Escuelas de Calidad, Enciclomedia, RES, Oportunidades, etcétera.
- ✓ Diferenciación e Integralidad
- ✓ Incrementar la cultura de la evaluación de impacto. – Diseño de políticas y acciones específicas. Sólo las evidencias demuestran el cumplimiento de las promesas. (Conafe, 2011)

Como podemos notar han sido muchas las evaluaciones aplicadas a nivel nacional para poder reorientar el mismo Programa Compensatorio que tiene a su cargo las escuelas multigrado, pero no se ha generado un estudio por estado en la cual se desarrolla esta investigación para conocer más a fondo las necesidades y fortalezas que existen dentro de las aulas de los profesores.

Asimismo observamos que las evaluaciones llevadas a cabo se apegan al impacto que ha causado el Programa Compensatorio en sus diversas áreas de trabajo, modificando algunas estrategias de los componentes para obtener mejores resultados.

C. Los programas compensatorios en el estado de Yucatán

Durante su estancia, los Programas Compensatorios han tenido diferentes denominaciones de acuerdo a la etapa por las que van atravesando durante los años, siendo estas las siguientes: Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) inicia en 1994 a 1996 en este período se enfocó a lograr la cobertura y elevar la calidad de la educación de las escuelas primarias.

Después de este lapso, se realiza un análisis de la situación educativa en México por parte del CONAFE y se considera la necesidad de reforzar las acciones educativas mediante la operación de un segundo programa compensatorio cambiando a Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Básica (PAREB) de 1996 – 1999, cuyo objetivo central era propiciar la equidad de acceso y la permanencia de los alumnos, garantizando el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, incrementando los niveles de aprendizaje y el mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Dicho programa se enmarcó en tres ejes de acciones, 1.- El desarrollo de los recursos humanos, 2.- los materiales educativos e infraestructura física y 3.- El fortalecimiento institucional.

Al final de ese periodo se realiza un estudio en donde se amplía la cobertura, dando prioridad al nivel inicial, preescolar, primaria y telesecundaria, tomando la denominación de Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (PAREIB) 1999 – 2006. Los logros del PAREIB como programa compensatorio no fueron significativos por el universo que estaban abarcando, de tal manera que se decide reducir el universo de atención (se refiere a la selección de escuelas, alumnos y docentes para ser beneficiados con acciones compensatorias.) Sin descuidar la modalidad de educación básica (Es un proceso sistemático de la educación que comprende la instrucción preescolar, en la cual se imparten algunos conocimientos y se estimula la formación de hábitos; la instrucción primaria iniciando el conocimiento científico, las disciplinas sociales, y la instrucción telesecundaria en la que se amplían y reafirman los conocimientos científicos por medio de la observación, la investigación y la práctica.) enfocando más su atención hacia las comunidades que presentan los mayores índices de rezago denominándose Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago en Educación Básica (ACAREB) 2007, pero en Marzo del 2008 se denomina nuevamente como Coordinación Estatal de Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago en la Educación Básica (COFEB) y por último, en el mes de Abril del 2009, se denomina Coordinación del Órgano Ejecutor Estatal del Programa de Educación Inicial y Básica para la Población Rural e Indígena (COOEEST) hasta el 2014.

A su vez este Programa está integrado por los siguientes componentes²:

² Partes en la que se organiza el Programa PAREIB.

1. **Fortalecimiento institucional** de la Secretaría de Educación Estatal.- Otorga recursos para que contraten consultores expertos en planeación y evaluación para formular planes de desarrollo administrativo y detectar los problemas que causan el rezago educativo. Estas acciones tienen el objetivo de ayudar a dirigir todos los elementos de la gestión estatal hacia el mejoramiento de la calidad de la enseñanza. A su vez apoya a los componentes con impartir cursos y talleres al personal que se encuentra adscrito en cada uno de ellos.
2. **Recursos didácticos**.- Dotar de materiales básicos a los alumnos y maestros de las escuelas contempladas dentro del universo de atención. A los alumnos se les entregan útiles escolares denominados paquetes “A”, para los alumnos de 1º y 2º grados queda integrado por cuadernos, lápices, lápices de colores, gomas, reglas y sacapuntas; y el paquete “B”, a los de 3º a 4º grado, el cual cuenta con cuadernos, lápices, bolígrafos, lápices de colores, gomas, juego de geometría y sacapuntas y el paquete “C” a los de 5º y 6º grado que contiene cuadernos, lápices, bolígrafos, lápices de colores, gomas, juegos de geometría, sacapuntas y calculadora. A los maestros se les hacen entrega de los materiales didácticos para que apoyen su práctica educativa.
3. **Infraestructura y equipamiento**.- Su propósito es mejorar las condiciones en donde se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje, se trabaja en las escuelas que reflejan la insuficiencia de aulas, servicios sanitarios, letrinas. También se aboca a la rehabilitación de espacios que por el uso y el tiempo se han deteriorado así como el equipamiento de mobiliario adecuado.
4. **Capacitación a docentes y directivos**.- Se enfoca a la revisión y actualización de las prácticas de enseñanza, la participación de los padres de familia en las acciones educativas y la incorporación de los equipos de supervisión en las tareas de asesoría pedagógica, a fin de construir un modelo de gestión pertinente para atender las necesidades educativas de las aulas multigrado e indígena.
5. **Reconocimiento al desempeño docente (REDES)**.- Se basa en dar un estímulo económico a los docentes que cumplan durante 3 días a la semana (martes, miércoles y jueves) con un total de 9 horas extraescolares para trabajar con los alumnos que presentan bajo aprovechamiento escolar en las asignaturas de español y matemáticas.

Con el fin de ir reduciendo el rezago educativo en las escuelas que se encuentran focalizadas en el universo de atención. Por consiguiente, los estímulos están condicionados a la recomendación de la Asociación de Padres de Familia de cada escuela.

- **Apoyo a la supervisión escolar.**- Se les otorga a los supervisores y jefes de sector un estímulo económico para que asesore pedagógicamente a los docentes que se encuentran incentivados en las escuelas que estos tienen a su cargo.
- **Apoyo a la gestión escolar (AGE).**- Destina recursos monetarios a las asociaciones de padres de familia en las escuelas con alto rezago social y educativo, con el propósito de fomentar la participación social en torno a las actividades de la escuela.

Cada componente cuenta con una función específica para ser implementada en el universo de atención por el Programa Compensatorio, y es lo que se dio a conocer en la parte superior dando una breve explicación de cada uno.

D. Planteamiento del problema

1. La propuesta educativa multigrado, (PEM, 2005)

El Programa Nacional de Educación 2001 – 2006, establece dentro de sus objetivos prioritarios el diseño de un modelo educativo adecuado a la organización y condiciones de trabajo de las escuelas multigrado. Por lo que la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, llevó a cabo en enero de 2002 el Proyecto para el Desarrollo de un Modelo Educativo en las Escuelas Multigrado con la finalidad de mejorar los resultados educativos, sobre todo de las escuelas en desventaja, llevándose a la práctica a través de los programas compensatorios una propuesta de transformación curricular denominado Propuesta Educativa Multigrado 2005 (PEM 05). Dicho trabajo se contempló como un estudio exploratorio sobre las escuelas para la propuesta conocer sus necesidades de cambio, exclusivamente en la organización del trabajo en el aula, las prácticas de enseñanza, el uso de materiales y recursos educativos.

Quién ofrece una organización de contenidos comunes por ciclos y por asignatura que lleva a los docentes a planear por tema común para todo el grupo, para después diferenciar

actividades por ciclo y grado, con lo cual se respeta el nivel de complejidad; así, el maestro y la maestra atienden simultáneamente los grados que tienen en su grupo, con lo que disminuyen tiempos de espera. Otra parte importante de la propuesta multigrado son las actividades permanentes (rincones de trabajo, asamblea escolar, periódico mural, conferencia infantil), aunado al trabajo planteado con el lenguaje oral y escrito como eje transversal para el tratamiento de las asignaturas, busca responder a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, por ejemplo: la búsqueda, discriminación, organización y presentación de información.

La intención de la Propuesta Educativa Multigrado 2005 es contribuir a la mejora de las prácticas de enseñanza de los y las docentes para que, a su vez, se supere el perfil de egreso de educación primaria de las niñas y los niños que interactúan, crecen y juegan en las aulas multigrado de nuestro país.

De igual manera se consideró las estadísticas a nivel nacional encontrándose que las escuelas multigrado son la principal opción que tienen las niñas y los niños que viven en el medio rural para cursar la educación primaria, pues poco más del 90% están ubicadas en dicho contexto. (Suaste, 2008, pág.30).

El servicio educativo que se imparte en las escuelas multigrado es muy importante para el país, no sólo por el número de maestros y maestras involucrados y la cantidad de alumnos atendidos, sino también porque es la opción educativa dirigida a las niñas y los niños con desventajas económicas y sociales de las zonas rurales y comunidades indígenas aisladas y marginadas (Suaste, 2008). Los programas compensatorios han cobrado mayor interés en las comunidades marginadas durante el transcurso de los años, para una mejor atención educativa.

La propuesta educativa multigrado es un currículum prescrito que mueve al profesor para superar el rezago educativo. Los maestros que lo “ponen en práctica”, manifiestan que es de utilidad porque viene organizado por ciclos educativos, esto es por 1° y 2°, 3° y 4°, 5° y 6°. (Primero, segundo y tercer ciclo respectivamente). También aducen que les facilita el trabajo con el grupo multigrado. Por otra parte, otros maestros dicen que no hay una articulación entre los contenidos de grados diferentes y esto los lleva a diseñar sus temáticas por grado escolar ocasionándoles más dificultad en el logro de sus objetivos. (Diario de campo, 30 de septiembre 2008) sin embargo, los docentes que trabajan en esas escuelas recurren a diversos

constructos propios que ponen en práctica para atender a los niños que asisten a estos centros escolares.

2. La escuela multigrado y la evaluación educativa

En México a partir de 1995 a 1999, la SEP ha aplicado exámenes cada año aproximadamente 600 mil docentes y a 7 millones de alumnos (de tercer grado de educación primaria a tercer grado de educación secundaria, en casi la totalidad de las escuelas secundarias y en el universo completo de las escuelas primarias).

En este periodo, los consejos técnicos escolares, encargados de evaluar el desempeño profesional de los profesores otorgaron, en su gran mayoría, el máximo puntaje a todos sus docentes evaluados. Lo anterior hace evidente las dificultades que enfrenta realizar una auto evaluación en los centros escolares sin la referencia de una evaluación externa.

Por otra parte, las evaluaciones de maestros y de alumnos poco se han utilizado para apoyar la toma de decisiones de las autoridades educativas y el trabajo diario de los docentes. Para subsanar este fenómeno, la Dirección General de Evaluación (DGE) de la SEP inició en 1997 la generación de reportes anuales para cada entidad federativa, donde se efectúa la medición de la preparación profesional de los docentes y el aprovechamiento escolar de los alumnos, a su vez se indica los resultados y la posición relativa de la entidad de manera global, por nivel educativo, por tipo de examen y por unidad temática.

Los modelos tradicionales de evaluación se centran en paradigmas cuantitativos que medían variables fácilmente escalables y se ajustaban al dominio prevalente en la investigación educativa ejercido por el positivismo y los modelos experimentales.

De acuerdo a Goetz y LeCompte (1984), el paradigma experimental era inadecuado para mostrar las complejidades del cambio institucional e instruccional. A principios de los 70 estaba claro que ni la experiencia de los alumnos y profesores, ni los factores relacionados con el centro que afectan a los resultados de los alumnos, podían consignarse adecuadamente con los procedimientos metodológicos empiristas. (pág.28).

Por el contrario, era necesario estudios en profundidad a pequeña escala utilizando observaciones participantes y no participantes durante un largo periodo de tiempo.

Únicamente este tipo de estudios podría ayudar a los investigadores a entender los procesos de cambio, los obstáculos que lo impiden y los factores que lo hacen exitoso.

Los programas compensatorios evalúan los alcances de sus acciones mediante estudios de corte cuantitativo omitiendo las subjetividades presentes en las aulas multigrados, siendo de primordial importancia porque en ellas se construyen nuevos conocimientos.

Se ha escuchado de los maestros decir que evalúan a sus alumnos por la necesidad de reportar calificaciones como datos estadísticos pues al preguntarles a algunos de ellos manifiestan no hacer una evaluación sistemática. Una forma común es la evaluación oral que utilizan como referencia para la asignación del número considerado como calificación. (Diario de campo, 28 de octubre 2008)

Estos números que reportan los docentes encuentra discordancia con la evaluación externa denominado ENLACE, que los programas compensatorios han tomado en la actualidad para emitir juicios sobre la calidad de las prácticas que realizan los docentes en las escuelas compensadas.

Por los resultados que reportan estas evaluaciones, los Programas han implementado diversas estrategias como lo señala Miño y Dávila, al afirmar que “Siendo la calidad el centro de atención de estos procesos, se han realizado esfuerzos para aumentar la extensión de las jornadas escolares, la transformación curricular, la incorporación de nuevas tecnologías, los desarrollos de la investigación y la formación inicial y actualización de los docentes.” (Miño y Dávila, 1999).

En la actualidad la calidad educativa en las escuelas lo define la prueba denominada ENLACE que establece la pauta y los niveles de calidad de cada escuela. Se considera como un indicador a nivel nacional que expone los “*resultados preocupantes*” de las escuelas comunitarias e indígenas. De acuerdo a la última evaluación, el 56.1 por ciento de los alumnos de escuelas primarias comunitarias tuvieron en matemáticas resultados insuficientes, mientras en las indígenas el porcentaje fue de 51.3 por ciento. Página Milenio, Informe de resultados de evaluación enlace. [Consultado el 30 de agosto de 2008].

Los principales problemas que enfrenta nuestro Estado en relación a la educación es el bajo nivel de aprovechamiento de los alumnos, principalmente en nivel básico, demostrado en el 2010 por la prueba ENLACE, teniendo como resultado 33.9 por ciento, en la asignatura de

matemáticas, esto significa que se avanzó 16.3 puntos porcentuales de 2006 a 2010. En la asignatura de español, se alcanzó 36.9 por ciento, lo que significa un avance de 15.6 por ciento con relación a hace cinco años, cuando inició la aplicación de la Prueba. En la prueba de Historia, que se aplicó por primera vez este año, solo 20.6 por ciento de los estudiantes de primaria lograron un resultado de bueno o excelente, aunque la mayoría con 62.9 por ciento se ubico en elemental y 16.2 obtuvo insuficiente.

El Diario de Yucatán, informe sobre la prueba enlace, página. [Consultado el 29 de marzo de 2010].

De esta manera las escuelas que no alcanzan los estándares predeterminados por el Estado a través de la evaluación se consideran como rezagadas.

Por su parte Alicia de Alba expresa que la evaluación tiene un carácter axiológico ineludible que se complejiza en sus dimensiones social, económica, política e ideológica.

Y como educadores latinoamericanos, necesitamos reflexionar tanto en el carácter axiológico (con relación a cómo se construye el juicio), porque se elabora, para qué.

Siendo una reflexión necesaria porque la evaluación se presenta como una práctica que tiende cada vez más a instaurarse en nuestras instituciones, de tal forma que no podemos negar la presencia de las prácticas de evaluación en los ámbitos educativos; para enfrentarlas, un asunto básico es desestructurar las prácticas y los discursos que las soportan, analizando qué implica evaluar, qué implica enfrentar el problema de la elaboración del juicio. (Alba Alicia, 2000, pág. 88)

Considerando que el carácter axiológico de la evaluación la convierte en una actividad humana con el máximo nivel de complejidad y responsabilidad ante el ejercicio consciente del razonamiento o la convierte en un arma irracional de la racional técnica. Justo al evadir, en el análisis de la evaluación misma, su esencia, su carácter axiológico. (Ídem, pág. 89)

En estas escuelas multigrado³ asisten generalmente niños de comunidades rurales e indígenas, población expuesta a la reprobación, deserción y bajos resultados educativos. (Reimers Arias, 2000).

³ Son escuelas que genéricamente se ubican en comunidades rurales en las cuales los maestros por la matrícula escolar se ve en la necesidad de atender dos o hasta los seis grados escolares de la educación primaria (Propuesta Multigrado 2005).

Una constante que ha caracterizado a las escuelas multigrado es el rezago educativo manifiesto en los rendimientos escolares, pues a pesar del esfuerzo que ha realizado los Programas Compensatorios desde su creación, no ha podido demostrar la existencia de una transformación tangible desde las evaluaciones externas. (Modelo Educativo Multigrado, 2009, pág. 8)

Los resultados de la prueba ENLACE nos refleja resultados por debajo de los indicadores nacionales de rendimiento escolar en donde las escuelas multigrado ocupan lugares significativos por su bajo nivel escolar. Llevándome de esta manera a realizar un estudio de corte cualitativo para explicitar situaciones que subyacen o están presentes en los salones de esta modalidad que no han sido explicados por las investigaciones cuantitativas, conduciéndome a la realización de un análisis, planteando las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las actividades que el docente realiza para promover el aprendizaje en su grupo escolar?

¿Cuáles son las formas de valorar el aprendizaje del alumno en el salón de clases?

¿Cuáles son las valoraciones que hace sobre su propia práctica y desde qué criterios realiza esa valoración?

¿Cómo se articula el curriculum vivido con la PEM 2005?

3.- Propósitos de la investigación

1) Propósito general:

- ✚ Documentar los juicios de valor y los criterios que utilizan los docentes y alumnos, para evaluar la práctica docente cotidiana y construir una aproximación a la realidad escolar de la escuela multigrado.

2) Propósitos específicos:

- ✚ Describir las valoraciones que los profesores construyen sobre su propia práctica.
- ✚ Describir las formas de valorar el aprendizaje del alumno en el salón de clases.
- ✚ Describir la articulación del curriculum vivido con la PEM 2005.
- ✚ Describir las actividades que el docente realiza para promover el aprendizaje en su grupo escolar.

Lo anterior me permitirá conocer de primera mano todos los criterios que los maestros contemplan para evaluar su práctica docente desde la cotidianidad que ellos constantemente

realizan en sus salones de clases a sus alumnos, a su vez se describirá las formas en que valoran el aprendizaje de los discentes y la articulación que se tiene con el curriculum vivido y el PEM 2005, para construir una aproximación de la realidad escolar que se vivencia en la escuela multigrado que por sus características adquiere otra manera de llevar la práctica docente en las aulas.

E. Justificación

El Componente de Incentivos y Apoyo a la Supervisión tiene como finalidad dar un estímulo económico a los docentes que se encuentran en escuelas multigrado, en la cual firman un convenio comprometiéndose a laboran con un horario extraescolar por las tardes (3 días a la semana), a su vez se realizan supervisiones para conocer la práctica docente que estos desarrollaban en sus aulas, así como también las dificultades que los compañeros tienen en el desarrollo de la Propuesta Educativa Multigrado 2005, a raíz de las visitas de supervisión empecé a cuestionar ¿Cuáles son las valoraciones que el profesor hace sobre su práctica escolar en la escuela multigrado y desde qué criterios realiza esa valoración?, ¿Cuáles son las formas de valorar el aprendizaje del alumno en el salón de clases?, ¿Cómo se articula el curriculum vivido con la PEM 2005? de ahí nace la importancia de llevar a cabo esta investigación.

Considero relevante el estudio debido a que los conocimientos que se construyan en el proceso puedan contribuir a la toma de decisiones para mejorar las prácticas docentes y a la vez hacer un intento por reducir la brecha que existe entre la evaluación externa y las evaluaciones que realiza el profesor en el aula. Para poder explicar las situaciones presentes en el aula se mirará desde un enfoque crítico que se caracteriza por ser auto reflexivo de los determinantes del proceso de formación de la acción sobre la realidad existente.

Esta postura ayuda a construir el ambiente favorable para la producción del conocimiento, siendo preciso aprender a ser coherente.

Generalmente se ha contado con estudios de corte cuantitativo, siendo muy contados los estudios cualitativos realizados, de los cuales podemos mencionar: “Mejoramiento cualitativo de la educación básica en las comunidades rurales de Centroamérica: Aportes desde la

educación superior”. Escuelas unidocentes y multigrado a escala nacional en Centroamérica, Estudio de Investigación Guatemalteco. (Guatemala, Junio 2007), “Concepciones docentes acerca de la Evaluación en la escuela primaria multigrado Bidocente” (Profa. López Barrera Sonia, Universidad Pedagógica Hidalgo).

Consultado el 13 de junio 2011>, Candela, A.; E. Weiss (coord.); A. Pellicer; E. Rockwell; E. Taboada y D. Block. (2007) “Evaluación externa de la construcción de la Propuesta Educativa Multigrado 2005”. México, SEP-SEB-DGDGIE-CINVESTAV, Bustos Jiménez, J. “Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado”, Granada, España, 2010. [Consultado el 13 de junio de 2011].

Esto quiere decir que nos hace falta construir investigaciones cualitativas porque nos genera un mayor acercamiento a la realidad cotidiana que se vive en los centros educativos, estando atentos a los planteamientos que los actores educativos demandan en su quehacer docente. Rockwell afirma que “En la práctica cotidiana, tanto maestros como alumnos se apropian y organizan los elementos transmitidos en la escuela a partir de esquemas y concepciones que ellos mismos han elaborado”. La experiencia escolar cotidiana siempre comunica una serie de interpretaciones de la realidad y de orientaciones valorativas, aun cuando éstas no estén explícitas en el programa oficial”. (La escuela cotidiana, 1995, pág. 45).

En esta perspectiva, podemos afirmar que en el Estado de Yucatán hasta el momento no se cuenta con una investigación enfocada a la evaluación cualitativa relacionada a las escuelas multigrado, por tal razón considero relevante dicho estudio para todos aquellos compañeros que se encuentran inmersos en esta modalidad educativa.

F. Metodología

1.- La etnografía como camino para construir conocimientos de la práctica docente:

Este trabajo se basa en el paradigma cualitativo, el cual se caracteriza por la interpretación sobre la realidad; utilizando las técnicas etnográficas como la observación y las entrevistas. El etnógrafo se centra, de acuerdo a estas dos técnicas, al trabajo que se desarrollan dentro del aula, teniendo una participación no activa en ésta. Consecuentemente una investigación de este corte tendrá sus sesgos iniciales pues, como Bertely (2,000), afirma la sola presencia del

investigador en el espacio de observación tiende a modificar actitudes de los observados. De igual forma estudia las situaciones escolares como acciones sociales que tienen sentido para los participantes y por qué, en lugar de recopilar y codificar acciones y opiniones superficiales, incursiona en el sentido profundo de lo que se dice y hace en la escuela. Siendo necesario construir redes y relaciones significativas entre representaciones y actuaciones características que aun, para los mismos protagonistas, pueden permanecer ocultas o ser desconocidas.

Según Zaharlick, “Los etnógrafos usan técnicas de recogida y análisis de datos de diferente tipo. Las técnicas empleadas y el tipo de datos requeridos dependen de las características concretas de la investigación a realizar. En donde la persona entera del investigador participa en el proceso de investigación seleccionando de una manera personal y creativa la información más relevante y otorgándole una determinada significación en el contexto global del estudio en cuestión. La etnografía no es un proceso lineal y cerrado, «pre-visto» con antelación. Por el contrario, tiene un carácter interactivo, de modo que a lo largo de las diferentes fases del proceso se procede a la revisión de los objetivos, focos de atención y procedimientos establecidos en las fases iniciales de la investigación. A su vez existe una gran preocupación por el ámbito global del escenario social analizado, la problemática humana y vital de los sujetos con los que se convive y el establecimiento”. (1992, págs. 119-121)

Y para Geertz “consiste en tratar de rescatar 'lo dicho' en ese discurso de sus ocasiones percederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta” (1973, págs. 21 y 32).

Documento: “La antropología y la etnografía educativa” en pdf, [Consultado el 15 de junio de 2011].

A su vez Evelyn Jacob (1987) recupera también la etnografía de la comunidad porque para dicha corriente la comunicación verbal y no verbal en los salones de clases está moldeada culturalmente y se construye en la interacción frente a frente (Erickson y Mohatt 1982, McDermott 1977, Philips 1983). En el mismo sentido, Jacob y Jordan (1987) exponen las posibilidades de intervención escolar que se producen al establecer continuidades culturales entre las prácticas de enseñanza de los maestros y los estilos de aprendizaje determinados culturalmente que poseen sus alumnos. (Ídem, págs. 23-24)

En conclusión, la etnografía nos brinda una opción más amplia de poder rescatar las vivencias, experiencias de los diversos actores con la finalidad de lograr un mayor acercamiento sobre las construcciones que llevan a cabo los agentes.

Dichas técnicas apoyarán el análisis del estudio de investigación sobre la práctica docente desde la cotidianidad escolar, así como el análisis del PEM 05. Para ello, la perspectiva de Rockwell me ha sido de primordial importancia para comprender que, para transformar la educación, se hace necesario conocer lo que verdaderamente pasa en la escuela, que suele ser muy diferente de lo que reconocen las evaluaciones de corte cuantitativo, pues es adentrarse al campo de lo “no investigable”, o una buena parte de la realidad social, que nos lleva con lo no documentado.

A partir de dicha delimitación se reconoce, a la vez, tanto el porqué de nuestro interés por documentar la interacción de los sujetos escolares en su cotidianidad, como la utilidad específica de los instrumentos, técnicas y procedimientos analíticos que empleamos.

Por otra parte Dell Hymes (1972) sostiene que el trabajo etnográfico no pretende generalizar la particularidad, sino "particularizar la generalidad" y reconocer la manera en que lo genérico se expresa en cada caso.

Rockwell (1980), por su parte, enfatiza en este aspecto afirmando que no se trata de estudiar "una totalidad" a partir de los casos, sino en casos que están determinados, en alguna medida, por la "totalidad".

La totalidad constituye una delimitación de lo real que, toda vez que se apoya en la realidad como articulación de procesos, se caracteriza por su naturaleza crítica, en la medida que da importancia a lo no acabado sobre cualquier límite teórico cerrado. Pero por eso también consideramos que la totalidad representa una solución al problema de la “preeminencia del problema” por sobre cualquier ideal metodológico, esto es, sus mecanismos de adecuación a la cosa concreta.

Con base en lo anterior, la actividad investigativa que me propongo realizar no se limita a la simple recolección de datos mediante la observación, como se indicó antes. El empleo del recurso, en este caso, tiene que ver con la interpretación de los mismos y la generación de conocimientos útiles para la misma educación. En los espacios educativos ocurren hechos dinámicos en los que se precisan el uso de la metodología etnográfica, por el comportamiento

dinámico de los sujetos escolares lo cual puede no ser captado utilizando el método científico tradicional, con procesos que se puede decir rigurosos. Esto no quiere decir que el método etnográfico no tenga seriedad, ya que también genera explicaciones acerca de los contextos donde se investiga.

2.- Delimitación de los sujetos y los espacios de la investigación:

Es importante señalar que inicialmente, se me había planteado trabajar con el Modelo CIPP de Stufflebeam, debido a que era un método usado para la investigación evaluativa. Esta propuesta consta de 4 etapas: Contexto, Insumo o Entrada, Proceso y Producto. Este modelo plantea la necesidad de identificar etapas del proceso en donde se requiere contar con información para la toma de decisiones, y se proponen cuatro actividades a ser evaluadas (Gadner, 1977).

Este modelo me llevó a realizar encuestas directas a los docentes y directores de las escuelas multigrado pero, al procesar los datos recabados, no me estaba dando el resultado que se espera de una investigación cualitativa, ya que el modelo CIPP te inclina a un análisis de corte cuantitativo, en tanto que el modelo de investigación que nos parecía más sugerente era el de naturaleza cualitativa. Es por eso que se reestructura el trabajo para darle la visión etnográfica.

Al inicio del trabajo de investigación tenía en mente trabajar con escuelas de educación indígena y de primaria general multigrado, con la intención de obtener dos tipos de resultados en la práctica docente. Cuya finalidad era realizar un contraste de las diferentes reflexiones de estos, pero al expresarle mis ideas al asesor dijo que me llevaría más tiempo de lo establecido, por lo que se tenía que determinar el número de comunidades ya que al trabajar las escuelas de educación indígena estas no son accesibles por ser comisarias de Tízimin y, si en algún momento ya no tuviera la posibilidad de viajar hacia esos lugares, el trabajo de investigación quedaría inconcluso.

Esto me llevó a tomar una segunda decisión, trabajar sólo con primaria general, ubicando escuelas del sector 4 que consta de un universo de 58 docentes con el estímulo de Reconocimiento al desempeño docente (REDES), y en donde se tomaría como referencia una muestra del 10%, adscriptos a dos escuelas. Sin embargo al acudir a la primera escuela

seleccionada se tuvo la dificultad del traslado y la poca disponibilidad del personal docente para participar en el proceso de investigación.

Pero al dirigirme a la segunda escuela primaria “Cuauhtémoc”, de la comunidad de Hunxectamán de la zona 35, del Municipio de Umán, Yucatán. Los docentes de ahí fueron amables y con una gran disponibilidad.

Cabe mencionar que el sector 04 cuenta con 7 Municipios, 24 comunidades, 7 zonas escolares siendo estas 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, con 24 escuelas multigrado (teniendo diferentes tipos de organización: Unitaria, Bidocente, Tridocente y Tetradocente) que cuentan con el estímulo de REDES, para un total de 58 docentes que llevan a cabo el trabajo extraescolar.

Cabe señalar que los docentes de la escuela “Cuauhtémoc” fueron más accesibles con la información y participación en el trabajo investigativo, debido a que el supervisor ya les había comentado el motivo de mi visita.

La intención era llevar a cabo una investigación profunda y estar en el salón de clase para conocer cómo se va desarrollando “la vida cotidiana” de la escuela, ya que no es lo mismo trabajar con números fríos que rescatar todo lo que se observa en el salón y el contexto escolar.

Para la reconstrucción de este proceso y el análisis cualitativo, se requirieron registros etnográficos profundos de lo que sucede cotidianamente en la escuela; y donde el contenido no es evidente, ya que observar lo que sucede en la escuela es enfrentarse a secuencias de interacción que a primera vista pueden parecer incoherentes. En el proceso analítico de hacerlas inteligibles, se reconstruyen los múltiples contenidos que están en juego en las actividades que se desenvuelven en la escuela. Así, al analizar una misma situación de clase se puede destacar la presentación concreta de un contenido programático; las normas lingüísticas escolares implícitas en el discurso del maestro, o bien las relaciones de poder y autoridad entre maestro y alumnos.

Rockwell expresa que en estas múltiples dimensiones del proceso escolar se presenta tanto el currículum académico como todas las relaciones y prácticas no previstas que resultan significativas en la formación de los alumnos y los maestros. De ahí la importancia de reconstruir lo que enseña la escuela no a partir de los documentos que explicitan su deber ser

sino a partir del estudio de su expresión concreta y cotidiana. (Rockwell,-Candela, 1995, págs. 15 y 16).

3.- La recolección de la información

Para la recolección de la información en la escuela, la primera visita se llevó a cabo el 28 de octubre del 2008 al 10 de julio del 2009, utilizando el diario de campo, seguidamente me entrevisté con los dos docentes incentivados para darles a conocer el motivo de mi presencia en su centro educativo. Ellos manifestaron ya tener conocimiento de la visita porque el supervisor escolar de la zona ya les había comunicado. Demostraron interés sobre el trabajo a desarrollar en sus salones, así como una buena disposición de su parte.

Para poder elaborar las preguntas me di la tarea de realizar un borrador de preguntas, las cuales fui analizando su contenido y estructura de tal forma que fueran claras para los distintos actores (los docentes, padres de familia y alumnos) y relevantes para el estudio en cuestión.

Cabe mencionar que la estructura del cuestionario fue adecuada con preguntas sencillas, pertinentes y relevantes para plantearse a los diversos actores. Así como también si surgía otro cuestionamiento entorno a la que se originó continuar la temática tratando de no salirse de ella y si en dado caso se desviaba estar al pendiente para volver a retomar el tema planteado.

Ya que se pone gran cuidado en el registro y posteriormente en la identificación de las categorías propias de los sujetos entrevistados.

Hay que aclarar que se realizaron 4 entrevistas (a los docentes) y 4 entrevistas a los padres de familia, 22 observaciones en las aulas de los profesores con sus respectivos registros en el diario de campo, como también se realizaron 22 grabaciones de voz dentro de los salones.

En cuanto a la entrevista, refiere que puede generarse con preguntas abiertas y comprensivas para que el actor pueda expresar con mayor facilidad lo que piensa, sin necesidad de forzar al mismo. Considerando que dichos cuestionamientos son parten de la pregunta inicial de investigación, así como las dimensiones de análisis implicadas.

Se utilizó la observación no participante, de la cual Gortai nos dice: “En la observación no participante el investigador es ajeno al grupo. Solicita autorización para permanecer en él, y observar los hechos que requiere.

En el caso de la entrevista es una de las técnicas más usuales en ciencias sociales; en donde Gortai lo define como la relación que se establece entre el investigador y los sujetos de

estudio”. Página, documento “Metodología de Investigación” [Consultado el 18 abril de 2009].

Las audiograbadores y videograbadoras pueden considerarse recursos auxiliares de la observación y la entrevista, ya que nos permiten tener una aproximación más fiel a la realidad que nos proponemos explicitar, esto sin menoscabo del desarrollo de las habilidades de escuchar y transcribir rápidamente, repercutiendo no sólo en la formación técnica del etnógrafo, sino en el desarrollo de la memoria fotográfica y de la intensa sensibilidad e intuición que requiere para inscribir e interpretar la acción social y las perspectivas subjetivas de los actores observados y entrevistados. (Bertely, 2000, pág. 52).

Por otra parte se les aplicó a los alumnos y alumnas de cuarto, quinto y sexto grados un cuestionario cuyo propósito fue obtener información para conocer qué piensan sobre la prueba ENLACE con base en dos preguntas: ¿Qué es para ti la prueba ENLACE? y ¿Que te pareció la prueba ENLACE al contestar las preguntas que te hicieron?.

Posteriormente, se realizó la organización de la información de los diarios de campo, registros de observación, notas, la transcripción de las audiograbaciones, para pasar luego al análisis y la categorización inicial de toda la información recabada. Para acometer el análisis se elaboró una primera propuesta de categorías empíricas, las cuales se fueron capturando en formato de Excel (se inició con 90 columnas en el caso del profesor y con la profesora 117) que permitieron, poco a poco, hacer un concentrando para conocer las relaciones que existen en ambos educadores. Se pudo observar que muchas categorías concordaban con ambos como son: Modificación de su planeación por las necesidades de los alumnos, Uso de material didáctico, ayuda a su compañero, Monitoreo del trabajo de los alumnos, Cuestiona el alumno, Ejercicios evaluativos previos entre otros. Así como también hubo algunas que definitivamente no se registran en este trabajo, puesto que se consideraron relevantes frente a las pregunta de investigación.

El siguiente paso fue ir ordenando por categoría toda la información que se relacionaba con una breve descripción sobre la importancia de ésta y sustentándolo con algunos referentes.

La primera entrevista con los dos docentes fue muy enriquecedora, ya que platicaron ampliamente sobre sus actividades de inicio del curso escolar, de las dificultades que tuvieron en el desarrollo de sus labores escolares, así como las soluciones que dan a sus problemáticas.

En esta entrevista se puede decir que no hubo resistencia en dar la información; sin embargo, al ir transcurriendo los meses y, sobre todo de estar en sus salones observando sus labores escolares cotidianas, empezó a notarse cierta incomodidad por parte del maestro.

Respecto a la maestra, ésta mantuvo el trabajo con su grupo como si la observadora no existiera en su clase, dando una plena confianza a sus alumnos y desarrollando sus actividades de manera “natural”.

Cabe mencionar que las observaciones eran no participativas. Se asistía inicialmente los días martes, miércoles y jueves en el turno vespertino del horario extraescolar de 1:30 p.m. a 4:00 p.m. Después de seis meses, las visitas se realizaron dos veces a la semana, siendo martes y jueves en el mismo horario.

Al principio los niños no se acercaban, sólo miraban y uno que otro preguntaba. Conforme pasó el tiempo los pequeños se ponían a platicar conmigo sobre el porqué estoy en su escuela y si les daría clases, claro está que les respondía, y sobre todo les mencionaba, que aprendería con ellos en sus clases, después se reían y se ubicaban en sus lugares, hasta que llegó el momento en que ya me veían como un integrante más de la escuela, al grado de que cuando yo no asistía por alguna razón, me preguntaban preocupados ¿Por qué no vino maestra?, ¿Va a estar con nosotros verdad?.

Se aplicaron unos cuestionarios con preguntas abiertas, para los maestros y los alumnos, al ir transcurriendo el tiempo, tanto los niños como sus padres y los maestros, fueron adquiriendo confianza, lo que me permitió ir obteniendo información de los participantes.

De esta manera se fue integrando la información con el diario de campo, las entrevistas realizadas a diversas personas de la comunidad, para ir reconstruyendo, a la vez, la parte histórica en cuanto a la primera escuela fundada en ella, como de la misma comunidad.

Claro está no perder de vista la parte principal de la investigación que es “Documentar los juicios de valor y los criterios que utilizan los docentes y alumnos, para evaluar la práctica docente cotidiana y construir una aproximación a la realidad escolar de la escuela multigrado”.

CAPÍTULO II

EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN EN UNA ESCUELA MULTIGRADO.

A. Antecedentes históricos de la comisaria Santo Domingo Hunxectamán

Este capítulo tiene la finalidad de describir el contexto donde se desarrolló la investigación considerando los antecedentes históricos de la localidad, la ubicación de la comunidad escolar, las características que la hacen diferente de otras, incluyendo los aspectos demográficos, servicios, infraestructura y socioculturales que se vinculan con la práctica docente.

El entrevistado Widmard⁴ nos habla más sobre la historia de Hunxectamán en donde nos platica diciendo: “Manuel Zapata Casares fue el primer patrón de la hacienda, su esposa se llamaba Flora Espinoza ellos tenían 5 hijos siendo el mayor Manuel Zapata Espinoza, después sus hermanos Eduardo, Fernando, Teresa y Beto”. (Entrevista Don Widmard, 27 de mayo de 2009)

La comisaría contaba con sus planteles donde se sembraba únicamente henequén, que en su tiempo lo llamaron “ORO VERDE” por su gran demanda en el mercado mundial, y que servía como materia prima en la fabricación de sogas, sacos de almacenamiento, sombreros y muchas cosas más; el henequén puso a Yucatán en los primeros lugares de auge económico.

Éric Villanueva (2009) afirma en su libro “El fin de Oro Verde” que durante la época de la Colonia y durante la primera mitad del siglo XIX, se inició su cultivo con objetivos comerciales, fabricándose fundamentalmente cuerdas para barcos.

Durante este tiempo la actividad adquirió cierta importancia dentro de la economía del estado, llegando a ser, el henequén, el segundo producto agrícola exportado por el estado, durante la primera mitad del siglo XIX.(pág. 47).

Pero al destacar más adelante la producción de fibras sintéticas, esto ocasiono que el henequén decaiga grandemente, pues con el plástico se podía fabricar casi todo lo que se hacía con el noble henequén, con un precio más económico.

⁴ Para proteger la identidad de los entrevistados se ha utilizado nombres ficticios en la investigación. Se entrevista a persona de la comunidad de 96 años de edad, ocupación campesino, sobre el tipo de trabajo que realizaban en su comunidad, costumbres y la creación de la escuela, y como se daban las clases en esa época y que libros utilizaban.

Así muchas comisarias dejaron de sembrar el agave⁵ y la mayoría fue quedando en el abandono, y las tierras fueron enajenadas⁶ a particulares en los últimos años, algunos habitantes se han dado cuenta de este despojo y reaccionan diciendo: Don José Luis⁷, “El millonario” haciendo referencia a la persona que cedió las tierras, cuántos terrenos vendió acá, inclusive, el destruyó la hacienda Hunxectamán. Cuando estaban todos los hermanos y la comisaria municipal y ejidal, entre ellos mismos se separaron, vendían terrenos. Por eso Oxcum está lleno su área por estar vendiendo terrenos porque era líder de Oxcum y ahorita está gozando de esos beneficios de la tierra que trabajaron los campesinos (Don Ricardo⁸, entrevista del 3 de Julio 2009).

En las épocas del florecimiento Henequenero, la casa principal de la hacienda de SANTO DOMINGO HUNXECTAMÁN, fue una de las más hermosas construidas en el siglo XIX.

La casa principal



La capilla



⁵ Cultivo del Henequén - Pencas entrelazadas y se refiere a todos los brazos que florecen para el mismo pueblo, Ensayo de Roberto Otero Baña

⁶ Ventidas

⁷ Para proteger la identidad de los entrevistados se ha utilizado nombres ficticios en la investigación. Entrevista a personas de la comunidad de 40, (campesino) y 38(pintor) años de edad, sobre la historia de su comunidad, costumbres, religión, el tipo de trabajo que desarrollaban, y la creación de la escuela su ubicación, como enseñaban la profesora en ese tiempo.

⁸ Entrevistado de 35 años de edad campesino de la comunidad.

Hoy día, la casa principal de Santo Domingo Hunxectamán ha sido minuciosamente reconstruida, uno de los detalles que la embellece es la restauración de las paredes que fueron hechas por expertos rescatando las pinturas originales con técnicas especiales de la capilla construida en devoción a Santo Domingo de Guzmán, patrono de la hacienda.

Hacienda Hunxectamán, Portal, artículo sobre la historia de la comisaría. [Consultado el 3 de octubre de 2009].

Don Widmard⁹ narra que:

Aquí en el pueblo el trabajo era el henequén y éramos esclavos, siendo difícil el trabajo como esclavo, pues uno tiene que cargar cuatro rollos de henequén, para sacarlos del plantel y ¿cuánto vas a ganar? solo 50 centavos. En la finca vivían 150 acasiados y venían trabajadores de otros lugares siendo 100 cortadores, 150 chapeadores por lo cual se juntaba 1 mil que equivale a 25 rollos de sogas para amarrar 25 hojas de henequén ya que 25 equivale a 1,000 hojas y en el chapeo de cada mecate eran 6 mecates esto quiere decir 400 metros cuadrados. Siendo el Mayocol (Jefe de trabajo) quien recibía el trabajo lo anotaba en una hoja de henequén de 1 un mil vale 500.

Yo era cortador de penca 3,000 a 4,000 en un día hacia, lo hice por más de 50 años. Los trabajos se recibían los miércoles o jueves y se le informaba al encargado y los pagos era 2 reales o un real o 10 centavos el día siendo de 6:00 a.m. a 7:00 p.m. pero también se pagaba por semana siendo ya sea de 50 centavos, 75 centavos, 2.50 centavos o 60 centavos según el tiempo laborado. (27 de mayo 2009, entrevista)

A su vez, en la máquina de henequén se trabajan 150 hojas diarias, siendo a la semana un millón. Expresando Don Widmard: “El henequenero es el que trabaja en el campo y es campesino levantándose a las 4 de la mañana para desayunar ir a trabajar y cuando no cumplías con tu trabajo te pegaban. Y por último dice “once casas se despobló Hunxectamán, no había trabajo, se fueron a Umán a vivir de uno en uno se fueron, once a catorce familias”. (Entrevista Don Widmard, 27 de mayo de 2009)

En la comunidad los partidos que “desde ese entonces ha existido son el Partido Revolucionario Institucional (PRI) y la de Acción Nacional (PAN), pero la mayoría de la gente son panistas y se les respeta a cada quien por su elección. (Entrevista a Don Raúl¹⁰)

⁹ Para proteger la identidad de los entrevistados se ha utilizado nombres ficticios en la investigación.

¹⁰ Persona de 40 años, campesino y se le entrevisto en relación a los tipos de partidos políticos que existen en la comunidad de Hunxectamán.

Por su parte la maestra explicó que cuando se hacen las elecciones de los partidos hay ciertas riñas hasta el grado que se dejan de hablar, aunque sean hermanas. Es tan grande la defensa de su partido que llegan a ese grado, comenta que les ha explicado “que se respeten sin llegar a agresiones para que den un buen ejemplo a sus hijos, ya en la escuela se realiza algo parecido pero sin llegar a lastimar la amistad que se tienen como amigas y amigos que son, pero si ven que en la casa es todo lo contrario ellos tomaran ese ejemplo porque lo están viendo en sus hogares”.

La mayoría de los adultos son albañiles o trabajan en maquiladoras cercanas al municipio de Umán y los jóvenes trabajan también, ya sea en las empresas cercanas al municipio o en las maquiladoras.

B. Las características actuales de la comunidad

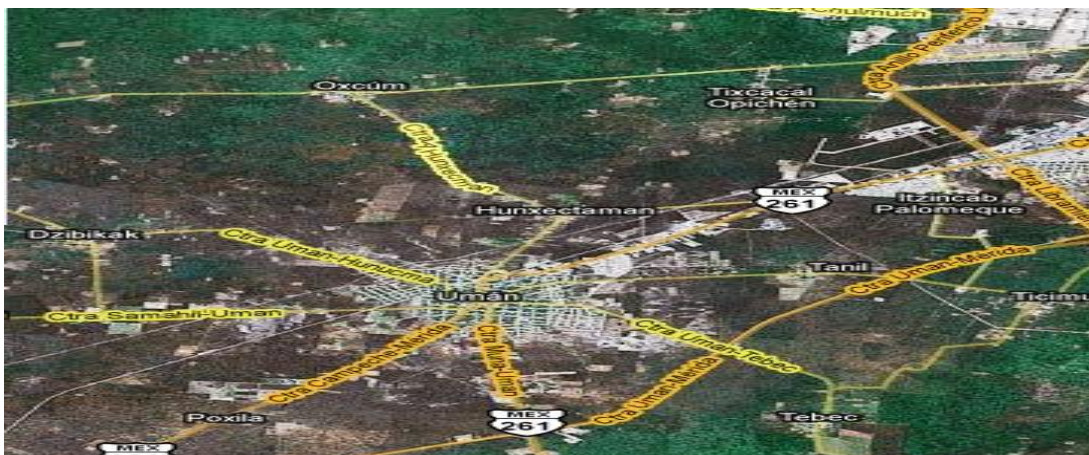
1. Datos geográficos:

La comisaría de Santo Domingo Hunxectamán pertenece al Municipio de Umán y ocupa el 5 lugar en el orden alfabético, ya que son 54 localidades que tiene este Municipio. Se encuentra ubicada geográficamente al noreste del estado de Yucatán, en México. De acuerdo a los datos estadísticos de INEGI,2010, (Consultado el 01-Abril del 2011).

Colinda al norte con la comunidad de Oxcum, al sur oeste con Poxila, al poniente con Dzibikak y al este con Itzincab Palomeque.

Hunxectamán se deriva de *hunxec* lote de algo y *taman* carneros, borregos o algodón, luego entonces Hunxectamán es un lote de carneros o borregos o un plantillo de algodón. (Entrevista al Prof. José Domingo Dzul Granados, 24 de Junio de 2009, quien interpreto el significado de la palabra Hunxectamán.)

Mapa 1



Fuente: Google maps, página sobre la ubicación de la comisaría de Santo Domingo Hunxectamán, [Consultado el 1 de abril de 2011].

Cuenta con árboles frutales en los domicilios como son: naranja agria, naranja dulce, mandarina, limón indio, ciruela, jícara, mango; así como también chaya y en algunas casas hortalizas. En las aceras de las calles encontramos arboles de ramón, roble y chaká, los cuales dan sombra cuando las familias salen en las tardes para platicar. Su clima es caluroso en los meses de marzo hasta septiembre; a partir de octubre hasta febrero hay frío llegando la temperatura en algunas ocasiones a 3 grados centígrados.

Se observó que en tiempo de calor (marzo a junio) los niños más grandes (varones) acuden a trabajar a las milpas de sus padres ocasionando que sólo asistan dos días a la semana a sus clases del turno de la mañana. En tiempo de frío la asistencia disminuye en los salones de ambos maestros (salón 1 está conformado por 1°, 2°, 3° y salón 2 por 4°, 5°, 6°) La mayoría se enferma de gripa y los maestros acuden a sus domicilios para conocer el estado de salud de sus alumnos e informar al padre o madre sobre los trabajos realizados en el salón de clases, así como pedir que acuda algún familiar o amigo del niño al salón por las tareas para que no se atrase.

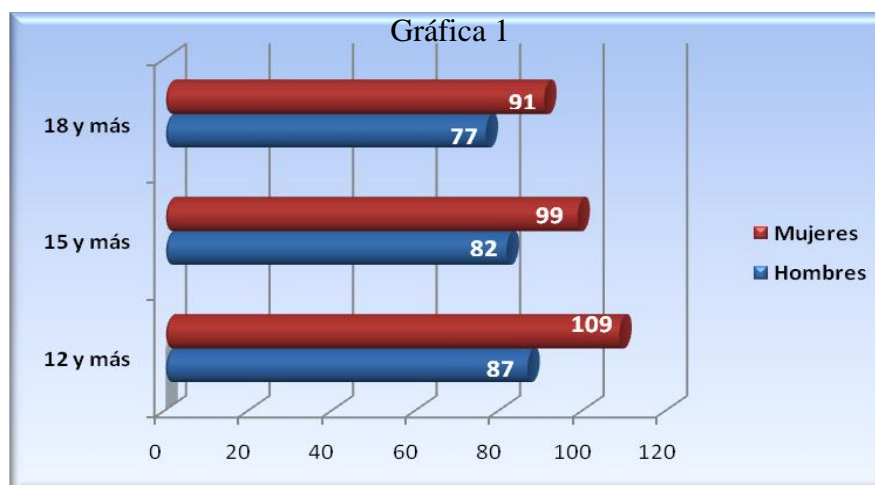
Se puede decir que es una característica que se da en la escuela en relación con el clima que se repite cada ciclo escolar, porque los maestros ya tienen registrado los motivos de la baja asistencia y sobre todo, quienes son los alumnos que trabajan en las milpas y los que se enferman; porque ya llevan dos años laborando ahí y lo han comparado con el curso anterior.

2. Datos demográficos

En el apartado de los datos demográficos, basada en la información estadística del INEGI, se consideró: el número de habitantes que tiene la comunidad y lo que dicen los vecinos y vecinas sobre el total de familias que existen, como también el total de jóvenes y adolescentes, nivel escolar desde la primaria, secundaria, bachillerato y el porcentaje de ocupación entre mujeres y hombres; teniendo un panorama más amplio sobre este aspecto.

Hunxectamán cuenta con 244 habitantes, siendo 133 mujeres y 111 hombres. (INEGI 2010, consultado el 1 de abril 2011). Y de acuerdo a los datos proporcionados por los habitantes dicen que existen 77 familias, saliendo a votar 221 personas (entrevista, 3 de julio 2009).

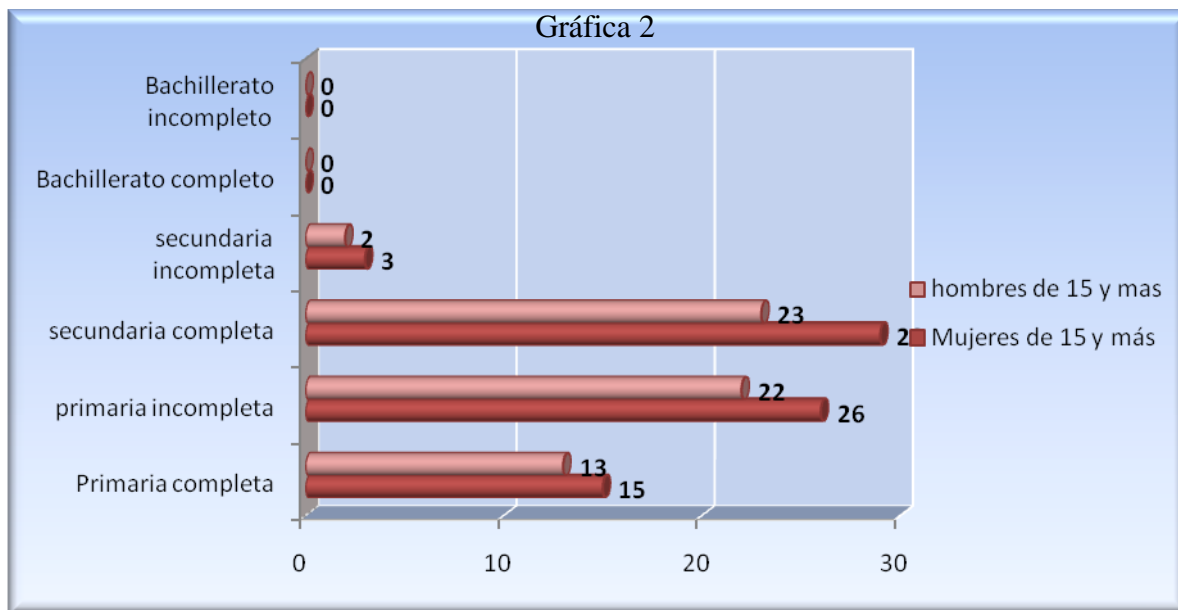
En relación a los adolescentes y jóvenes según datos del INEGI 2010, la gráfica señala el siguiente dato:



Fuente: INEGI, datos estadísticos de la población, 2010, [Consultado 1 de abril 2011].

Como podemos observar el mayor número se refleja con las mujeres en los tres tipos de edades y el menor número en los hombres, esto quiere decir que la mayor población es el sexo femenino y el menor el masculino en dicha comisaría.

En lo que respecta al nivel educativo, tenemos que en primaria completa existen 15 mujeres que han logrado terminar y 13 hombres, siendo un total de 48, en el caso de la primaria incompleta hay 26 mujeres y 22 hombres que por necesidades laborales han dejado los estudios, teniendo un total de 48 también, en secundaria completa han terminado 29 mujeres y 23 hombres, teniendo un total de 52 y con la secundaria incompleta existe 3 mujeres y 2 hombres por las mismas razones que se mencionaron anteriormente y se observa que por el momento no hay personas con bachillerato según los datos del INEGI 2010, consultado el 1 de abril 2011.



Fuente: INEGI, datos estadísticos de la escolaridad, 2010, [Consultado 1 de abril 2011].

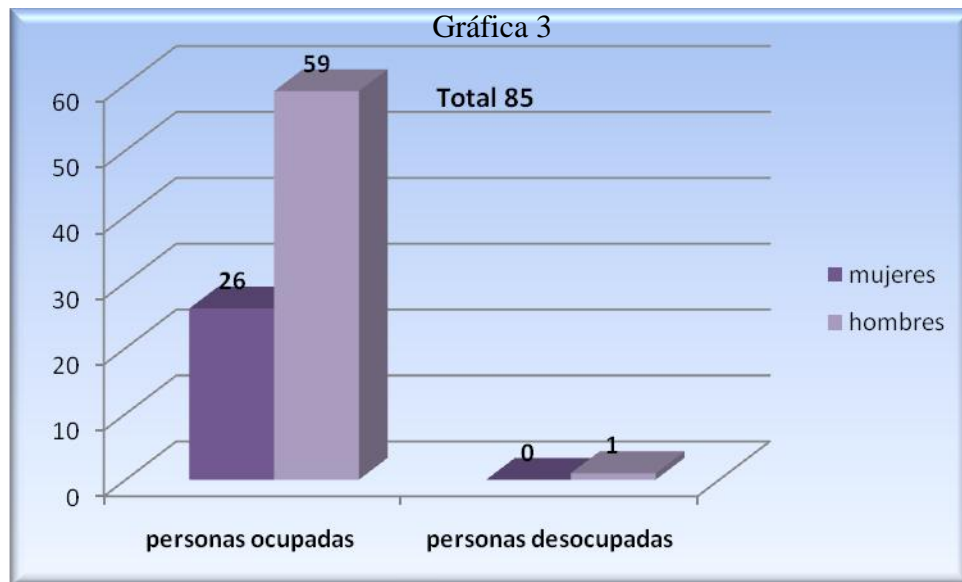
También se ha visualizado en los salones de clases de los maestros que acuden por igual el mismo número de niñas y niños, pero si hablamos por grados varían teniendo 3 niñas y 2 niños, en el otro salón sólo hay entre 2 a 4 niños, muy común para los docentes ya que estos indican que en la comunidad hay más mujeres que varones.

En el recorrido que se realizó en Hunxectamán sobre la existencia de edificios escolares se encontró que actualmente cuenta con una escuela primaria multigrado de organización bidocente, en lo que respecta a preescolar se cerró por falta de alumnos, no hay plantel de telesecundaria por lo cual los adolescentes acuden al Municipio de Umán para continuar sus estudios, así como el bachillerato.

La gente de la población expresa la necesidad de contar con un plantel de preescolar y de telesecundaria para que sus hijos tengan en su comunidad dichas escuelas y de esta manera se ahorrarían en transporte, pero primero tendrían que convencer a las familias que mandan a sus hijos a Umán y realizar una labor de convencimiento para que regresen los alumnos. Aunque algunas madres de familia manifiestan que a pesar del gasto de transporte diario sus hijos aprenden mejor en las escuelas ubicadas en Umán ya que cuentan con mejores instalaciones y con programas para niños con problemas de aprendizaje.

Es importante señalar que solo dos jóvenes tienen carrera profesional siendo uno mecánico industrial y el otro arquitecto. (Entrevista 3 de Julio de 2009)

En el caso de la actividad laboral, INEGI solo reporta estadísticamente la categoría de personas ocupadas y personas no ocupadas, sin especificar el tipo de actividades que desempeñan, siendo estos los resultados encontrados.



Fuente: INEGI, datos estadísticos de ocupación, 2010, [Consultado 1 de abril 2011].

Aquí ya se nota otro panorama en donde se mira que el mayor número de personas trabajadoras son varones, teniendo un total de 59 y el menor número son las mujeres siendo 26, lo que suma el número de 85 personas laborando. Según las entrevistas realizadas con la comunidad, la mayoría de los hombres trabajan como albañiles y otros en las fábricas de alimentos, ropa, u otros que se encuentra rumbo a la carretera a Umán. Algunas mujeres en las fábricas, aunque la mayoría se dedican como trabajadoras domésticas en las casas particulares, ya sea en Umán o Mérida.

Es importante señalar que varias madres de familia han comentado que prefieren que sus hijos e hijas estudien hasta terminar su secundaria y preparatoria, para contar con un trabajo mejor pagado y no pasar dificultades como ellas. Por tal razón se preocupan en enviarlos a la escuela a aprender, ya que los maestros han demostrado mucho empeño con sus alumnos en

sus aprendizajes, porque les preocupan aquellos alumnos que están atrasados en las materias de español y matemáticas. (Entrevista 3 de Julio de 2009).

3. Medio de transporte utilizado para llegar a la localidad

El transporte es de mucha utilidad para esta localidad ya que la mayoría se transporta para asistir a sus trabajos y, sobre todo, en llevar a los niños al preescolar de Umán debido a que en Hunxectamán no está habilitada la escuela de ese nivel y todas las madres lo utilizan.

Existen las combis que se trasladan a las comisarías de Hunxectamán y a Oxcum, dichas combis cobran \$4.00 pesos y no cuentan con un horario establecido. También hay otro tipo de transporte denominado tricimoto o triciclo, de los cuales hay como 200 y se pueden abordar en cualquier calle del municipio e indicarle que te trasladen a cualquier comisaria. En el caso de Hunxectamán, cobran por persona \$10.00 pesos y a veces hay quienes cobran \$20.00 si observan que eres visitante, pero cuando te ven frecuentemente y les aclaras la tarifa aceptan que les pagues \$10.00 pesos, haciendo un total de \$20. 00 pesos o de \$40.00 pesos de ida y vuelta; pero para poder salir de la comisaria en ocasiones tardan porque pasan ocupados y hay que esperar un largo tiempo.

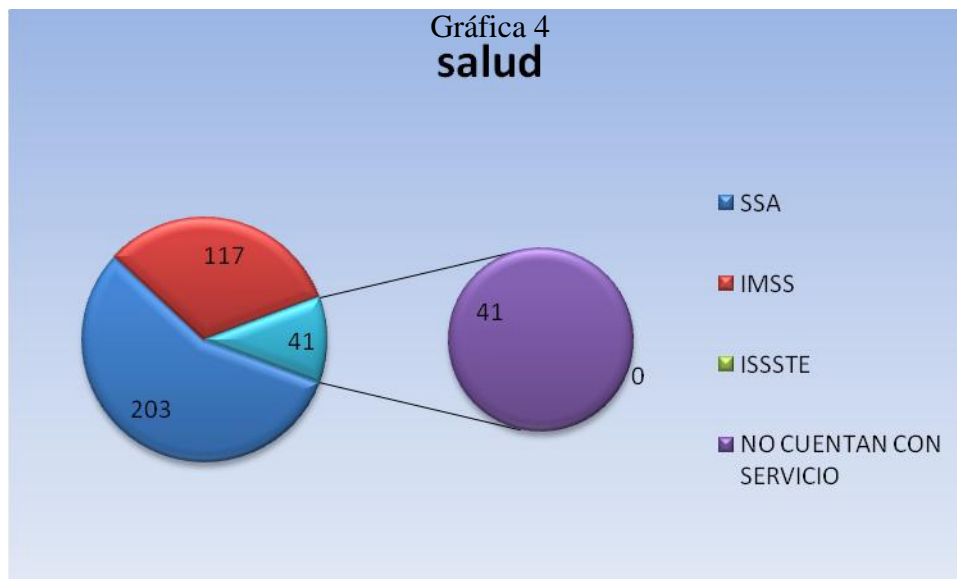
En ocasiones la gente sale caminando, debido a la distancia que existe entre la comunidad y la cabecera municipal (2 kilómetros).

Esto quiere decir que es de suma importancia para la mayoría de la comunidad tanto para llevar a los niños al preescolar de Umán como para acudir a sus trabajos, aunque algunas personas cuentan con bicicletas y se ahorra su pasaje.

En el caso de los profesores estos utilizan cualquiera que llegue primero, tanto para ir a la comunidad como para salir ya que ninguno cuenta con vehículo personal para su traslado.

4. Servicios e infraestructura

No existe una unidad de salud en la comunidad, la gente acude al Municipio de Umán para el servicio médico. De acuerdo a los resultados del INEGI del 2010, 361 personas tienen servicio de salud. (INEGI 2011, Consultado el 01 de Abril de 211).



Fuente: INEGI, datos estadísticos del servicio de salud, 2010, [Consultado 1 de abril 2011].

Esto quiere decir que el mayor porcentaje se encuentra en SSA y una tercera parte en el IMSS. Ahora bien, la relación que existe con la escuela es que cuando se enferman alguno de los alumnos estos acuden al médico de algún servicio de salud, sus padres presentan una constancia de la consulta para que sea justificada la o las faltas en la escuela o de lo contrario no son justificadas. Y los profesores tienen conocimiento de quienes cuentan con SSA e IMSS.

En lo que respecta a los apoyos y programas que se encuentran en Hunxectamán estos son:

“Las semillas”, de la Secretaría de Desarrollo Social, Coordinación del Órgano Ejecutor Estatal del Programa de Educación Inicial y Básica para la Población Rural e Indígena, Programas de Oportunidades, Becas de SEP. También expresa una de las madres de familia, que hubo apoyo con cursos de manualidades por parte del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia, lo que se impartían en una casa por no contar con un lugar propio, pero la gente que se presentaba al curso no tenía cuidado en utilizar los muebles y estos se deterioraron por lo que el dueño dejó de prestar su casa.

Así también, la comunidad manifiesta estar muy agradecida por todos los apoyos brindados, en especial por el programa COOESST, ya que los niños van tres veces a la semana a clases extraescolares por las tardes para atender a los alumnos atrasados en sus tareas. “Los

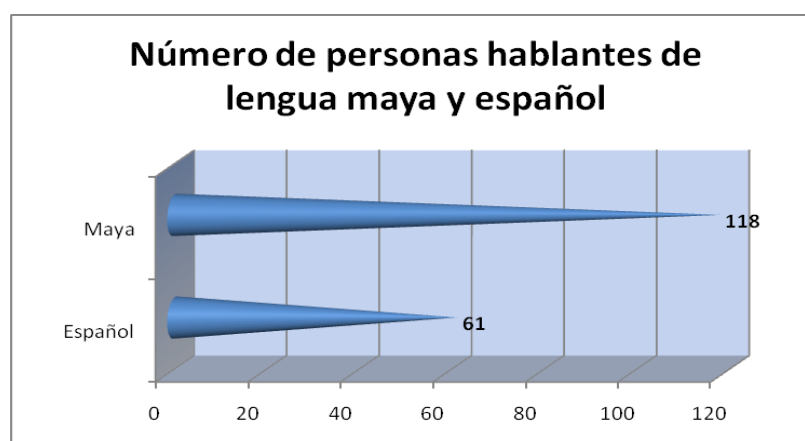
profesores si se quedan en las tardes, no como las maestras que estaban antes, que faltaban mucho y, cuando iban, retiraban temprano a los niños y estos no aprendieron a leer y escribir, y los maestros de ahora se nota que ya les enseñaron a leer y escribir, aunque les marquen mucha tarea, así aprenden mejor. (Entrevista 3 de Julio 2009).

5. Datos socioculturales

En lo que se refiere al idioma de la comunidad, el INEGI indica que 61 personas hablan el español y 118 la maya, sin que se haya podido obtener el dato exacto de cuántos bilingües hay en la comunidad. También me han comentado que algunas personas se avergüenzan de su lengua maya y ya no la hablan con los vecinos, sólo cuando están en familia o, en algunos casos, ni ahí.

De acuerdo con los datos arrojados por el INEGI la mayoría de los habitantes hablan la lengua indígena maya.

Gráfica 5



Fuente: INEGI, datos estadísticos de la lengua, 2010, [Consultado 1 de abril 2011].

En una plática sostenida con Don Widmard, éste nos expresa cómo aprendió hablar el castellano. *“Pues gracias a los compañeros, porque de veras que hay personas que saludan como esos trabajadores que empezaron aquí a trabajar en la cordelería, entre Mexicanos. En esa época pues me dicen: -“Polo, tú no hablas el castellano,- Le contesto: -No hablo. ¿Y por qué? si es fácil- -No está fácil, está duro. A lo que los compañeros me responden: -No seas tonto-. Entonces me empezaron a decir tal cosa es eso en castellano entre la maya así lo dices. Es fácil que hables, empecé hablar entre ellos así. Empecé aprender poquito a poco y,*

entonces, ya empecé hablar todo, con trabajo pero hoy, pues... veo el periódico, así... un poquito sí y otro no, lo que se habla en periódico, (...) hay palabras que realmente no entiendo, porque hay palabras que yo no puedo, como nosotros, ¿verdad? y hasta una palabra que se diga en castellano yo no lo entiendo". (Grabación de voz, 27 de Mayo 2009)

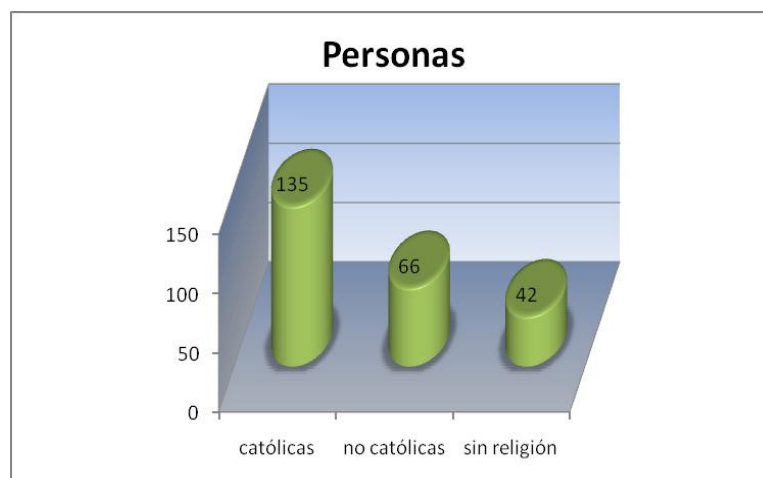
Aquí se refleja claramente la necesidad de aprender otro idioma para poder realizar sus actividades en el ámbito laboral y poderse integrar a ellas.

También la maestra hizo su comentario al respecto cuando dice “mucha gente de aquí no te dice que habla la maya y la entiende porque cuentan que, en una ocasión, un profesor que les vino a dar clases les dijo que era importante que aprendan hablar el castellano y que en el salón de clases se hablaría sólo en castellano. Cuando llegaron los niños a sus casa se los comentaron a sus padres y estos les prohibieron que se comuniquen en maya en la escuela, por eso hasta la fecha hay niños que te entienden la maya pero no la hablan”. (Diario de campo 27 de Mayo, 2009).

Sin embargo, pudimos también recuperar lo que un padre de familia dice sobre este acontecimiento: He ahí la ignorancia del profesor de obligarlo a apropiarse de otro idioma y el no aprende la maya, para que de esta forma puede tener un mayor acercamiento a los alumnos y la comunidad escolar”. (Grabación de voz, 27 de mayo 2009).

En lo referente a la religión existen dos: la adventista y la católica. La adventista es la que cuenta con menor número de seguidores. En el caso de la católica, que es la mayoritaria, los sábados van mujeres de Umán para impartir su catequesis a los niños de la comunidad. (Entrevista 10 de Julio 2009).

Gráfica 6



Fuente: INEGI, datos estadísticos de la religión, 2010. [Consultado 1 de abril 2011].

Entre las historias de la comunidad doña Matilde¹¹ nos cuenta que Don Eduardo¹² quemó la iglesia (se refiere a la capilla) porque era de otra religión. Relata que hay tres cruces en Hunxectamán, una está en una de las entradas y las otras dos se encuentran en poder de dos personas. *“Fijese que hay una cruz que se empezó a quemar y...estén, se apagó no se siguió quemando, solo se apagó. Es precisamente esa cruz que está en la entrada, está con mi compadre, su papá de Verónica, él encontró la cruz por el arco, ahí estaba la cruz y lo fue a buscar y... estén... lo dejó ahí en la capilla, pero está quemada, sólo la punta del pie de la cruz está quemado. Y “Santo Domingo” desapareció, porque el patrono de aquí es Santo Domingo, se le hace sus novenas, todo así, pero desapareció, nadie supo de Santo Domingo nada. La santa cruz que logró mi compadre y lo dejó ahí en la capilla, pero son tres, hay uno con mi tía Florencia y uno con Carmín.* (Entrevista 10 de Julio 2009).

La iglesia estaba en la casa principal de la hacienda, pero desde que fue comprada por la actual dueña ya no dejan entrar a la gente de la comunidad.

*“Antes si te dejaban que entres, estaba bonito. Dejaban que pases a la iglesia. Yendo para el centro ahí estaba la iglesia de Santo Domingo, se le hacía novenas, juntas, primera comunión pero se murió el patrón, creo que se volvió a vender a otra persona y esa persona se lo volvió a vender a otra y esa ya no dejó entrar. Dicen que ese Patricio lo compró, eso dicen porque ya esta bonito, ya está bien bonito ahorita, pero no te dejan entrar. Antes había matas de limón, mango, era huerta todo eso. Existe un Cristo de amor que se encuentra en la casa de doña Esther.”*¹³(Entrevista 3 de Julio 2009)

C. La escuela primaria de la comunidad de Hunxectamán antes de 1982

En este apartado se relata cómo se contrataban a las docentes, la forma de enseñanza que en ese entonces se llevaba a cabo, el tipo de método utilizado por la docente para que aprendan sus alumnos, los libros utilizados, la existencia de dos turnos, la ubicación de la escuela, la

¹¹ Se entrevista a ama de casa de 40 años, sobre el tema religioso de su comunidad.

¹² Se entrevista a persona de 45 años quien trabaja en Umán y platica sobre la religión.

¹³ Se entrevista a ama de casa de 50 años, sobre el tema religioso de su comunidad.

descripción del salón de clases y la ubicación de los alumnos. Con todos los datos proporcionados por don Widmard se reconstruyeron los hechos de cómo estaba la escuela en ese entonces y con las fotografías se puede tener un acercamiento histórico y la escuela nueva que ahora tienen los nietos de varios habitantes de la comunidad, que en verdad es otra historia que se construye.

Don Widmard nos narra con entusiasmo:

La escuela no vi que lo hagan, desde que tuve uso de razón ya estaba el edificio, aquí vivían los inspectores de la finca. Y después se transformó en escuela de allí que tienen los hamaqueros (...) Aquí se ponía el maestro - señalando el lado sur del salón-, en este lado ponen los mesa bancos, eran tres filas. En la parte inferior había una caja en la que poníamos los útiles escolares. Nos sentábamos en mesa bancos de madera de dos en dos, a un lado estaban los libros tenía 7 años cuando acudí a la escuela, siendo en ese entonces el año de 1922. En esta puerta venían las madres de familia (señalando la puerta) a ver si están tomando clases sus hijos o si les están dando clases (...) Se ponía una pita o lona para dividir el salón. Primero se atendían a los de primero después entran los de segundo. El pizarrón se volteaba. El primer año se dividía en 3 partes: utilizábamos el libro Rébsamen y el segundo libro Alma nacional, había también un tercer libro de trabajo. Cuando termina la clase a las 5 de la tarde la maestra cierra la escuela y se va a vivir a lado. Cuando venían los maestros, se quedaban en la escuela. Les tenían hecho una cocina en la que preparan sus alimentos. La maestra que enseñaba era Caridad Rojas. La entrada de los niños a las 7 de la mañana y salen a las 11 a.m. para comer y entran a las 2 p.m. y salen a las 5 p.m. de la tarde y a veces salen hasta las 7 p.m. de la noche, porque castigan a los niños estudiando de rodillas media hora, hasta que aprenden la lección. En el 1° libro ya sabes todo, la historia a recitar; los que pueden estudiar son los que tienen en esa época. Llegaste en el 1° año, llegaste muy bien (Entrevista grabada del 21 de mayo de 2009).

Cabe señalar que en 1899 se publicó el “*Método de Escritura y Lectura*”, libro que hasta 1929 había alcanzado los cuatro millones de ejemplares vendidos. En 1900 publicó la “*Guía para la Enseñanza de la Escritura y Lectura*” en el primer año escolar. La concepción educativa de Rébsamen se apoyaba en autores de la pedagogía alemana (Herbart, Ziller, Diesterweg, Froebel y Kehr), de la francesa (Rousseau y Jacotot), de la inglesa (Spencer y

Bain) y desde luego, de la pedagogía suiza (Pestalozzi y Giart). Enrique C. Rébsamen, Método de Escritura y lectura, portal.1899. [Consultado el 5 septiembre de 2009].



PORTADA DEL MÉTODO RÉBSAMEN
EN UNA DE SUS EDICIONES

En un tiempo no hubo escuela, pero el encargado ejidal pidió que se abra nuevamente la escuela. Esto fue en la época de Lázaro Cárdenas, fue en esa época que se hizo la división y la escuela se pasó al otro lado y el primer local quedó como local para el pago de ejidatarios.

En aquella época el patrón pedía que vayan los maestros a dar clase en el pueblo. De las maestras fue María Villalobos, pero como su marido era mecánico, empezó a meter política entre los campesinos, el patrón pidió que se vaya. (Entrevista grabación del 17 de Julio de 2009)

El techo del edificio se cayó debido a que se abandonó y hasta hoy le pertenece al nuevo dueño de la hacienda los terrenos de la escuela y el despacho, nadie puede entrar a vivir en este terreno”. (Entrevista a Don Widmard 17 grabación de Julio de 2009)

La entrada de la escuela tenía su piso alto, un corredor con arcos al parecer el primero en llegar fue un maestro y el segundo una maestra (Juanita). El primero los sacaba al recreo, tenían mucho recreo y poca tarea. La maestra castigaba a los niños hincándolos y los mandaban en un rincón. Solo se daba 3° grado y nadie aprendió a leer. La escuela se cierra un tiempo por falta de alumnos. (Entrevista a Doña Carmín¹⁴, 10 de Julio de 2009).

¹⁴ Entrevista a ama de casa de 38 años quien narra cómo era la escuela y sobre las profesoras que impartieron las clases y las formas de enseñar y castigar a los alumnos.

La primera escuela de la comunidad de Hunxectamán



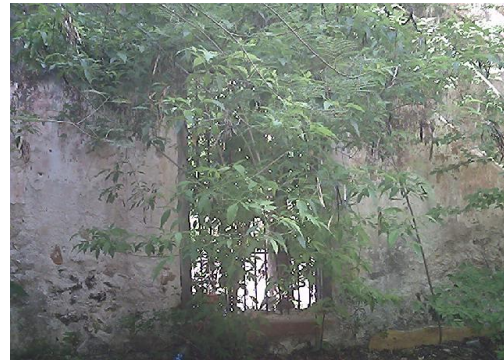
La entrada de la escuela



El salón de clases



La entrada principal del salón de clases



La única ventana donde las mamás observaban la clase de la profesora



El corredor que se encuentra en la parte de atrás del salón.



En una parte del corredor se encontraba la cocina para la maestra.

Vista de un costado de la casa principal



1.- La escuela primaria Cuauhtémoc de Hunxectamán desde 1982.

El nuevo edificio escolar que sustituyó al de la casa principal, inicialmente sólo contaba con un salón, actualmente tiene uno más, así como una cancha para que jueguen los alumnos. Cuenta con un baño habilitado, porque el primero que se hizo se descompuso y funciona como bodega donde guardan los libros y otros materiales. El primer baño fue una letrina que no se usa desde hace muchos años. (Entrevista a Doña Carmín, 10 de Julio de 2009).

La escuela es importante para los padres y madres de la comunidad pues el hecho de que sus hijos aprendan a escribir y leer se considera una gran ayuda *“porque se defenderán si siguen con la secundaria o para encontrar un trabajo y ayudar a la familia en los gastos económicos”*. (Id)

Consideran que por ahora está bien la escuela debido a que se han organizado los maestros con sus alumnos y ellos los apoyan en la limpieza de la misma, teniendo reuniones mensuales para informar de los gastos así como las compras que realizan con el recurso del AGE (Apoyo a la Gestión Escolar) además realizan rifas para otros gastos que no pueden realizar con el dinero del AGE. Ahora participan más las mamás con la directora porque se ve que le gusta su trabajo de maestra y siempre está pendiente de los niños, porque cuando pasan días que no van a la escuela, ella se encarga de visitarlos para saber el motivo, *“es muy buena la maestra, no como las otras maestras”*. (Id)

Anteriormente no había tal participación, porque se observaba que las maestras no cumplían con su trabajo y no les importaban los niños. Ahora sí y les da mucho gusto que se queden los maestros un año más en Hunxectamán. (Id)

La primera escuela fue muy diferente que ésta porque eran otros tiempos y otros maestros, lo que si se acuerdan es que la mayoría no aprendió a leer y escribir, sólo unos cuantos niños, en ese entonces, *“muy poquitos”*. El edificio escolar era otro y más pequeño porque no había mucho espacio para jugar. En esta nueva si hay para que corran los niños y también para que siembren, porque es muy grande el patio.

La escuela a partir de 1982



La escuela “Cuauhtémoc”, con clave 31DPR0651R se encuentra ubicada en la salida del poblado rumbo a la carretera de Oxcum. Dicha escuela fue reabierto el 11 de septiembre de 1982 (SEP, 2,010), cuenta con dos salones, una dirección y la biblioteca que está en el interior de la misma de nombre “Kooten Xook” que quiere decir, “Ven a leer”. Cuenta con libros del rincón de lectura y material didáctico: dos botes con papel crepé de diversos colores y papel

blanco, el muñeco Juanito, un globo terráqueo, la pirámide del conocimiento, una caja de la lotería, y balones de básquetbol que utilizan para sus actividades, un recipiente con material de primeros auxilios, un baño en funcionamiento, una cancha para las actividades de educación física y artísticas. Está en un amplio terreno en el cual se pueden apreciar plantas frutales, cuyo cuidado es responsabilidad de los niños, motivados por los mismos maestros.

La forma de traslado de los alumnos hacia la escuela es en bicicleta, otros caminando, en moto o en tricimoto.

El centro escolar estaba conformado con los 6 grados en los que se encontraban 13 hombres y 13 mujeres, siendo un total de 26 alumnos que asistían regularmente a la escuela. (Estadística 2008 – 2009).El centro escolar es bidocente multigrado, el profesor tiene a su cargo 1°, 2° y 3°, y la maestra atiende 4°, 5° y 6°. El grupo de la maestra cuenta con enciclomedia a su vez es la directora del plantel. Los alumnos estaban distribuidos de la siguiente manera:

1° con 1 hombre y 1 mujer

2° con 4 hombres y 2 mujeres

3° con 1 hombre y 2 mujeres

4° con 4 hombres y 1 mujer

5° con 1 hombre y 3 mujeres

6° con 2 hombres y 4 mujeres

La escuela contaba con el recurso de Apoyo a la Gestión Escolar (AGE) (del Componente de Incentivos y apoyo a la Supervisión) recibiendo cada año la cantidad de \$5, 000.00 pesos para el mantenimiento del edificio y material didáctico para los alumnos. De igual manera, al inicio de clases reciben los paquetes escolares por el componente de Recursos Didácticos para todos los alumnos, de acuerdo a las estadísticas presentadas por la directora de la escuela. Los docentes tienen el estímulo REDES (Reconocimiento al Desempeño Docente, del componente de Incentivos y apoyo a la Supervisión) laborando tres veces a la semana en las tardes los días martes, miércoles y jueves con la finalidad de trabajar con los alumnos rezagados de acuerdo al criterio de cada maestro, claro que cubriendo un horario de 1:00 a 4:00 p.m. dichos apoyos son entregados por COOEEST (Coordinación del Órgano Ejecutor Estatal del Programa de Educación Inicial y Básica para la Población Rural e Indígena).

En cuanto a la formación de cada maestro, podemos decir que la maestra inició como instructora de CONAFE para continuar con estudios de licenciatura, pero con base en su experiencia docente como instructora la inclinó hacia la carrera magisterial. (Diario de campo del 28 de octubre 2008). Desde 1973 los cursos comunitarios funcionan con jóvenes egresados de secundaria o de bachillerato que son habilitados en corto tiempo para ejercer la docencia. Cabe destacar que este sistema ha contado siempre con un modelo pedagógico que incluye el diseño curricular y los apoyos didácticos específicos para la enseñanza multigrado. (Prácticas escolares y Docentes en las escuelas primarias multigrado, CONAFE - 2006)

En lo que respecta al profesor, éste recibió estudios de normal pero en su formación sólo le enseñaron a trabajar con un solo grado y al llegar a una escuela multigrado se dio cuenta que es totalmente diferente, lo que le dificultó realizar la planeación, acorde con las necesidades de los alumnos. (Diario de campo del 28 de octubre 2008).

D. Valoración de la comunidad hacia los maestros

Aquí se plantea como los padres de familia que tienen hijos en la escuela y la comunidad en sí, dan a conocer sus valoraciones sobre los docentes ya que estos se han ganado el respeto de la localidad por el interés que han tenido sobre el aprendizaje de los discentes, cuando en otros momentos se había perdido ese respeto hacia el docente, debido a que en años anteriores habían estado unas maestras que no tenía mucha presencia en la escuela porque faltaban mucho y eso orilló a que se perdiera dicho respeto.

“Acá no hay psicólogos, maestros de baile, no hay nada de eso. La verdad, muy buena maestra y también el maestro pero entonces, en vista de que trabajaron bien, pues hice un escrito recabando la firma de los padres de familia para que los maestros se queden un año más aquí, a pesar que mi hijo ya salió. Pero, ya de por sí, se quedan ellos un año más, entonces no fue necesario meter eso, no pues hay los tenemos un año más acá.

El maestro trabaja muy bien, sobre todo los anteriores que estaban no trabajaban de esa manera. Lo que pasa es que no hubo ningún avance en los niños. ¿Avance en qué sentido? quedaron estancados no sabían leer, no estaban adelantados en nada. La maestra Andrea y la maestra Berenice no les importaban si había tarea o no había tarea, no calificaban y la

computadora no lo sabían manejar los niños, solamente se lo prestaba a su hijo la maestra y los niños no adelantaban, no saben nada ni si quiera sabían manejar la computadora. Y cuando esta maestra entró ahí (se refiere a la maestra actual) aprendió mi hijo y ahorita ya puede hacer sus trabajos”. (Entrevista a la Sra. Andrea¹⁵ el 11 de noviembre de 2008)

Actualmente la maestra y el maestro son vistos como profesionales que sí están preocupados por sus alumnos “*porque se quedan a trabajar en las tardes con todos aquellos que no saben o están atrasados y eso dice mucho de ellos porque se ve la disposición, no como las otras dos maestras que entraban tarde y no siempre había clases, sigue diciendo, en que vino la maestra y el maestro es en que aprendieron (se refiere a su sobrino). Ya se me hacia raro, porque si agarra el libro del alumno lo estaba leyendo pero las otras maestras nada, no aprendieron, bueno, mis hijas no aprendieron a leer, en que entraron esos maestros es que aprendieron. La verdad sí, muchos niños aprendieron a leer.* (Entrevista a la Sra. Rafaela¹⁶, el 10 de Julio 2009).

Esto nos indica que los pobladores están satisfechos con los dos maestros y valoran el trabajo que realizan.

¹⁵ Entrevista a ama de casa de 56 años, sobre el trabajo que desempeñan los profesores en la escuela Cuauhtémoc.

¹⁶ Entrevista a ama de casa de 48 años, sobre la labor docente de los profesores en la escuela Cuauhtémoc.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS CURRICULAR DE LA PROPUESTA EDUCATIVA MULTIGRADO 2005.

A. Descripción analítica de la Propuesta Educativa Multigrado (PEM 2005)

En este capítulo se describen los apartados que contiene la propuesta educativa, siendo estos: el enfoque pedagógico, el modelo curricular, la propuesta didáctica, la forma de organización de los contenidos de aprendizaje, los momentos didácticos, la planeación, los materiales de apoyo y la evaluación, siendo temas esenciales en el PEM 2005.

La Propuesta plantea promover una mayor regularidad en el cumplimiento del horario y del calendario escolar; la realización de prácticas de enseñanza efectivas que favorezcan la creatividad, la reflexión y la autonomía de los niños, así como el desarrollo de sus habilidades intelectuales, la adquisición de conocimientos y la formación de valores en el marco de una educación con equidad y relevancia; que en la escuela se atienda y valore la diversidad lingüística y cultural. Dicho programa está basado en el aprendizaje colaborativo y la ayuda mutua, sin perder de vista el aprendizaje autónomo; que ésta ofrezca recursos y medios de aprendizaje que resulten interesantes, creativos; y que se realice una evaluación sistemática para el mejoramiento continuo de los aprendizajes de los alumnos en estrecha vinculación con los padres de familia y la comunidad (SEP, 2005, pág. 8).

1. Principios generales:

Es de suma importancia resaltar que el Programa Educativo Multigrado 2005 cuenta con propósitos, características y elementos que la estructuran. En donde podemos describir las siguientes:

- Responder a las necesidades de planeación de los docentes con el apoyo de contenidos comunes y ejemplos de planeación.
- Contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas en los alumnos, mediante el uso transversal del lenguaje oral y escrito en las asignaturas.
- Presentar de manera integral una serie de estrategias didácticas que promuevan la apropiación reflexiva de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación de valores.

→ Ofrecer un conjunto de actividades permanentes que enriquezcan el trabajo del aula.
(ídem, pág. 19).

A su vez cuenta con ciertas características que la hace diferente de otras propuestas, siendo estas las siguientes:

- **Tiene carácter nacional:** Aplica el plan de estudios vigente, reorganiza contenidos comunes por ciclo, con secuencia y gradualidad e integra sugerencias didácticas de libros para el maestro y ficheros de actividades.
- **Es flexible:** Incluye orientaciones y recomendaciones como insumos para que el docente diseñe procesos de intervención de acuerdo con las condiciones de su grupo o de alumnos y alumnas.
- **Enriquece el material bibliográfico del docente:** Incluye los materiales que reciben los alumnos y los maestros; no se excluye la distribución de materiales dirigidos para escuelas multigrado.
- **Permanece el uso de boletas de calificaciones:** Aunque los contenidos se organicen por “ciclo”, la evaluación se realiza por “grado”. (ídem, pág.20)

Los principales elementos que estructuran el programa se basan de los siguientes aspectos:

- * Adecuaciones curriculares (contenidos comunes por ciclo)
- * Planeación mediante un tema y actividades diferenciadas.
- * Actividades permanentes.
- * Aprendizaje colaborativo y ayuda mutua.
- * Evaluación formativa.
- * Aprender investigando.
- * Alfabetización inicial en colaboración.
- * Enfoque intercultural.
- * Formación de alumnos lectores.
- * Fichas y guiones de trabajo.
- * Estrategias básicas de enseñanza.
- * El lenguaje oral y escrito como eje transversal en las asignaturas. (Ídem, pág.19)

El diseño contempla *“La necesidad de contar con un programa que cubra la educación multigrado y que responda a su vez las necesidades de los maestros y alumnos con el fin de mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje”* (ídem, pág. 8)

2. Enfoque pedagógico

Este modelo pedagógico atiende a grupos de Escuelas Multigrado, implicando una reconstrucción conceptual y práctica del rol del docente en el desarrollo de aprendizaje.

Siendo el punto de partida los deseos de aprender y de ayudar a otros a hacerlo por cuenta propia; las relaciones que se generan son a partir de esos intereses por conocer y por ayudar.

Por lo que el planteamiento pedagógico responde a ese imaginario que se ha construido de la escuela; la relación que existe entre el maestro y los estudiantes está fincada en la honestidad, en la confianza y el apoyo mutuo; de tal suerte que fluyan las expresiones de los intereses, las dudas y las opiniones, sin menoscabo de las relaciones.

Se plantea la necesidad de que el docente estudie los materiales que va a compartir y pueda establecer el diálogo con los estudiantes, para identificar los apoyos que requieren en el proceso de trabajo con los mismos; además, se le propone que, a partir de su experiencia, oriente con preguntas para que los estudiantes identifiquen referentes en la información que les permitan construir aprendizajes.

La relación que se genera tiene como fin desarrollar la pedagogía que orienta esta relación surgiendo del paradigma constructivista en el que el rol principal lo tiene el estudiante como agente activo, y el docente es un apoyo y un facilitador en el proceso de construcción que elige el estudiante. De acuerdo a Piaget establece que:

“El niño ya no es un mero receptáculo o recipiente, el cual el maestro llena de información o de conocimientos. Con esto en mente, las críticas hacia la escuela tradicional son abundantes. Piaget considera que en ella no se respetan las leyes y las etapas del desarrollo del niño. La transmisión del conocimiento se da de manera poco favorable para el aprendiente; el contenido que se desea transmitir, así como la forma en que se hace no es el adecuado. Los niños son acomodados a los programas en vez de ser lo opuesto, por lo que no hay un respeto hacia la idiosincrasia particular del niño y tampoco se toman en cuenta sus intereses”.

Nelson Méndez, Artículo Semejanza y diferencia entre Piaget y Vigotsy. 2007. [Consultado el 4 de abril de 2011].

A su vez también se refleja el cognoscitivismo que sustenta “El aprendizaje como un proceso en el cual se sucede *la modificación de significados de manera interna, producido intencionalmente por el individuo*”, (Propuesta Educativa Multigrado, SEP, (2005), pág. 31) como resultado de la interacción entre la información procedente del medio y el sujeto activo. Ya que como disciplina se dedica a estudiar procesos tales como la percepción, memoria, atención, lenguaje, razonamiento y resolución de problemas.

Otra característica que hace evidente esta propuesta es la diferencia clara de edades, de intereses, de temas de trabajo y de actuación ante las tareas; que favorece al aprendizaje cooperativo cuando los estudiantes asumen un compromiso de aprender en comunidad. Esa diferencia de edades incluye la diversidad en los puntos de vista y en el desarrollo de habilidades de estudio, lo que facilita la discusión, el apoyo mutuo y la generación de círculos de tutoría.

El programa indica “*utilizar formas flexibles de agrupamientos, es decir, diferentes opciones de organizar a los niños con el fin de que colaboren entre ellos, procurando que ninguna de estas formas sea la única. La organización del grupo puede variar de acuerdo con el tema tratado, el uso de materiales y el momento o etapa del trabajo*”. (Ídem, pág. 31)

Entre las principales formas de realizar estos agrupamientos se encuentran las siguientes:

- ✓ Actividades para todo el grupo
- ✓ Actividades por ciclo escolar
- ✓ Actividades para un grado
- ✓ Actividades para equipos integrados por alumnos de diferentes grados
- ✓ Actividades dirigidas a los alumnos según edad e intereses (id, pág.31)

Considerando estas distintas formas de agrupamiento lo importante es el “aprendizaje cooperativo, en el que los alumnos tienen la posibilidad de apoyarse en la solución de las tareas, explicarse información, plantearse preguntas, discutir algún aspecto, intercambiar puntos de vista y crear un ambiente para escuchar y participar respetando los turnos de cada integrante del grupo. Buscando propiciar la autonomía de los alumnos”. (Ídem, págs. 31-32)

Un apartado importante señala acertadamente las ventajas del *aprendizaje cooperativo* facilitan en el multigrado al poder aprender los pequeños “*espontáneamente*” conocimientos de los mayores; se señala la importancia de promover grados, por ejemplo la elaboración de una monografía. Es necesario que más allá de este apartado general, aparezcan indicaciones para el trabajo cooperativo en las planeaciones, guiones y fichas.

Por último cuenta con un enfoque intercultural con el fin de “*Promover en los niños y maestros la valoración y respeto entre las diversas culturas y maneras de ver el mundo para enriquecerse con ellas, buscando aportar al docente multigrado reflexiones e ideas para desarrollar este enfoque en su trabajo cotidiano.*”

Estableciendo así líneas de formación para la identidad, democracia, solidaridad internacional, ecología, estética, ciencia y tecnología”. (Ídem, pág. 48)

En lo que respecta al *aprendizaje significativo*, se adquiere los nuevos conocimientos que se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando.

3. Aprender investigando

La investigación es una estrategia de aprendizaje que apoya a los profesores y profesoras de las escuelas multigrado, pues la principal responsabilidad del aprendizaje la asume el estudiante-investigador, así, los docentes cuentan con mayor tiempo para atender de forma directa a los estudiantes que requieren mayores apoyos.

Durante la investigación el papel del docente es orientar y monitorear las tareas, con la distancia suficiente para que los estudiantes asuman su corresponsabilidad de responder a sus cuestionamientos y de evidenciar la evolución del conocimiento, y a la vez para identificar qué, cómo, dónde y para qué buscan información los estudiantes, cuáles dificultades surgen en el manejo de las fuentes, en la organización de las tareas o en los procedimientos de sistematización y conclusión de la investigación. El docente es un facilitador de la investigación antes que un rector.

Las habilidades para la investigación se van desarrollando conforme el estudiante recibe apoyos puntuales del profesor; cada vez el estudiante se va haciendo más independiente para investigar y dar cuenta de lo que aprende. Por lo que, en ese proceso de maduración, el

docente ha de dosificar los apoyos en acuerdo a las necesidades que demuestra el estudiante; el supuesto principal es que cada vez se requerirán de menores intervenciones de los profesores, el reto es habilitar a los estudiantes para su autonomía académica. (Modelo Educativo Multigrado, SEP, 2009, pág. 30)

Entre las propuestas para el trabajo multigrado se plante las *actividades permanentes*, recursos de la pedagogía de Freinet y de la escuela rural posrevolucionaria, como son: *rincones de lectura y de matemáticas, la tiendita, el museo histórico o de ciencias naturales, la conferencia, la asamblea, la correspondencia entre niños de diferentes escuelas, los libros producidos artesanalmente, los álbumes, las antologías y el periódico mural*. (SEP, 2005, pág. 36).

4. La alfabetización inicial en colaboración

Aquí el profesor va desarrollando cada uno de los procesos que esta conlleva con el objetivo de que el alumno se vaya familiarizando con los libros, con la convivencia de sus compañeros, la participación de los padres de familia en la elaboración de sus tareas en la casa, a su vez que exista la vinculación con otras asignaturas y las actividades específicas que genera la lectura, escritura, reflexión y la expresión oral para conocer su desenvolvimiento sobre el tema expuesto. Estableciendo los siguientes principios generales:

*El ambiente alfabetizador: se refiere a que los niños tengan contacto directo con los libros, donde los cuentos, poemas u otros materiales sean leídos con interés y placer, así como contar con materiales que les permita tener un acercamiento lúdico a la lengua escrita, como juegos de mesa, el alfabeto móvil y el grafómetro. Otra sería la escritura constante de textos propios que se pueden colocar en la pared del aula o en un periódico mural, o libros hechos por los niños o elaborar un boletín escolar para dar a conocer los trabajos de los alumnos con los padres de familia y la comunidad. (SEP, 2005, pág. 73)

*Tutorio y ayuda mutua: se basa en la convivencia de los alumnos de diferentes edades, grados e intereses, favoreciendo el intercambio de saberes, experiencias, confrontación y análisis colectivo de un tema o actividad. Como dice Emilia Ferreiro: “Ver a otros escribir es enriquecedor para los más pequeños”, en donde la lectura y escritura colectivas son parte primordial para trabajar la alfabetización en el primer grado.

*Participación de padres: en donde las actividades de lectura y escritura en casa permiten a los niños compartir los libros con sus familiares.

*Vinculación con otras asignaturas: establece que el trabajo para la adquisición de la lengua escrita tenga vinculación con las diferentes asignaturas o temas que se ven en otros grados. (Ídem, pág. 74)

*Actividades específicas con la lengua escrita: se caracteriza por estar formada en: Lectura, escritura, reflexión sobre la lengua y expresión oral. En donde tradicionalmente la lectura se ha limitado a silabas, letras, palabras u oraciones, pero pocas veces se inicia con textos. El cambio que se propone es sumergir a los alumnos en un mundo de textos que les permita comprender el sentido de la lectura y escritura (informarse, recreación, aprender) a su vez de apropiarse de las características del sistema de escritura – direccionalidad, relación sonoro-grafía, convencionalidades ortográficas etc. El reto del maestro es estimular a sus alumnos a que escriban como puedan y tratar de entender sus producciones, cuando aún no dominan el código escrito. *La escritura con ayuda* su función es que el maestro, los familiares o los alumnos que ya saben escribir ayuden a los niños de primer grado a escribir palabras, frases o incluso textos breves. La reflexión sobre la lengua se refiere a varias actividades que desarrolla el docente como *las palabras largas y cortas* en donde se habla de un tema de interés para los niños y después el maestro anota en el pizarrón en dos columnas las palabras según su extensión. *El tarjetero* se trata de palabras que empiezan igual (colección de palabras) y que los niños hayan aprendido, visualizado y escrito. Al inicio lo realizará el maestro y después los niños con apoyo de otros compañeros si es necesario. *Letras móviles* se trata de que los alumnos dicten al maestro una lista de palabras de lo que se vende en una tienda. Para que lo escriba en el pizarrón. Después los niños las forman con las letras móviles; una variación es cambiar una letra para formar otras palabras y las escribieran en su cuaderno. *Grafómetro* se desarrolla formando palabras a partir de un tema. *Ruleta* su función es seleccionar ocho silabas que se escriben en un circulo de cartulina; los niños pasan a girar la ruleta y forman palabras de dos o tres silabas, las escriben en su cuaderno y entre todos comentan qué significado tienen. *Carta alfabética* se plantea en que los niños dictan al maestro palabras que empiecen con la misma letra (árbol, Alberto, amor, ardilla) y él las anota en la mitad de una cartulina, la cual coloca en la pared, para que los alumnos tengan la oportunidad de revisarlas cuando

quieran. Expresión oral tiene como finalidad de estimular el desarrollo de la expresión oral en los niños porque constituye una manera de adquirir y compartir conocimientos, así como comunicar emociones, sentimientos, ideas y comentarios propios. Por ello se requiere propiciar en los alumnos la confianza para conversar con otros, preguntar, cuestionar y aprender a escuchar. Su importancia es que los niños expresen de manera oral sus saberes y lo que aprenden es para que vayan desarrollando la autonomía, seguridad y el interés por investigar y compartir con otros sus experiencias. (Ídem, págs. 75 al 81)

5. Modelo curricular

En el modelo curricular del programa establece *“El desarrollo de competencias para la vida y el aprendizaje autónomo”* en donde las prácticas de los maestros favorezcan la creatividad, reflexión y autonomía de los niños (SEP, 2005, pág. 16)

A su vez se plantea que sea *“Una escuela con mejores logros en el aprendizaje de los alumnos”*. Sin duda *“El mayor reto es el incremento en el aprendizaje de los alumnos: niños y niñas que comprenden mejor lo que leen, que se expresan oralmente y por escrito con claridad, coherencia y sencillez, que producen textos diversos, que entienden y resuelven problemas matemáticos, que reflexionan respecto de conceptos fundamentales de la ciencia, de la historia y de la geografía, que se plantean preguntas y buscan respuestas a los fenómenos naturales que los rodean; niños cuyos desempeños académicos son equiparables a quienes se desenvuelven en mejores contextos”*. (Ídem, pág. 17)

Dicha propuesta consiste básicamente en una organización de contenidos comunes por ciclo o nivel (1° y 2°, 3° y 4°, 5° y 6°) y diversas sugerencias metodológicas para el trabajo docente. (Ídem, pág. 19)

El Modelo por Competencias inmerso en la Reforma Integral de Educación Básica y su incorporación en la Propuesta Educativa Multigrado 2005.

Iniciaré planteando un poco de donde surgió el modelo por competencia siendo en el año de 1989 surge un simbolismo histórico del inicio del proceso de globalización socio-económica, la política educativa gubernamental deja de concentrarse en la construcción cultural para la formación ciudadana y la identidad nacional como venía ocurriendo desde 1929. Ahora el viraje es hacia la construcción económica global (por la inserción en el mercado mundial), a

través del Tratado de Libre Comercio, el ingreso a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la aceptación de los lineamientos de los otros grandes organismos económicos de la globalización: el Banco Mundial (BM), el FMI (Fondo Monetario Internacional) y el ALCA (Acuerdo de Libre Comercio de las Américas).

La denominada nueva gestión organizacional empresarial y su paquete de “ética económica” (eficacia, eficiencia, excelencia, productividad, competitividad y competencias), proporcionaron un modelo de parámetros internacionales para medir la calidad educativa (y también a las empresas). Esta tendencia junto al lanzamiento del modelo de educación basado en competencias (MEBC), la vinculación producción-educación y la evaluación estandarizada; hicieron de la política educativa un “apéndice” de la política económica. (Íd.)

La OCDE venía recomendando en este siglo las siguientes medidas de la política nacional:

- 1) Una alianza para la calidad educativa.
- 2) Estándares de desempeño o evaluación estandarizada al margen de consideraciones de diversidad y desigualdad económica, social y cultural.
- 3) Un modelo curricular basado en competencias, al margen de la historia de la pedagogía y la didáctica.
- 4) Capacitación docente subordinada al MEBC.
- 5) Gestión organizacional instrumental escolar.
- 6) Profesionalización, participación social, mayor autonomía y apoyo a escuela pobres.

Con este razonamiento económico, político e ideológico y por fuera de una lógica educativa-pedagógica-antropológica se construyó el Plan Nacional Educativo (2007-2012) y la Alianza para la Calidad de la Educación (15 de mayo del 2008).

Por lo que el Modelo de Educación Basado en Competencias (MEBC) es un potente modelo para la capacitación, fue correctamente lanzado a principios de los 90 por el Banco Mundial (BM) – Secretaría del Trabajo (ST) y Previsión Social (PS) – Secretaria de Educación Pública (SEP) para el Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP), Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) y Centro de Capacitación para el Trabajador Industrial (CECATIS). Esto es conveniente pues la educación técnica opera con esa lógica. El MEBC es también pertinente y eficaz para universidades tecnológicas, Instituto Politécnico Nacional y carreras afines a la administración, contabilidad y el comercio. Pero de

muy dudosa reputación para inicial, preescolar, primaria, secundaria, normal y el IFE (Instituto Federal Electoral, el cual lanzó su propio modelo de competencias cívicas).

En el sector educativo de escuelas técnicas se desarrollo las competencias siendo un error que más adelante rendirá sus frutos: formación de seres humanos sin creatividad, imaginación, ética trascendente, estética sublime, dimensión sutil y espiritual de la vida; en una palabra un ser con despojamiento de lo humano más profundo y complejo.

El MEBC se transformó en una visión educativa general que se impuso en los niveles de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, normal y media superior.

Ha sido presentado como una guía para la confección y desarrollo curricular; como un instrumento de educación comparada y parte medular de la política educativa. Pese a que en estos niveles es muy cuestionable su pertinencia, ya que se impuso sin debates, reflexiones colegiadas y sin análisis pedagógico.

Hoy en día el MEBC se ha convertido en un discurso ideológico con un universo semántico que representa una manera de entender la educación (como equivalente a mera capacitación), el conocimiento (únicamente en su faceta material-técnico-instrumental), la sociedad y la cultura (como pobladas por entidades mecánicas robotizadas, sin emociones, valores, alma y espíritu; esto es, como un modelo educativo que padece de alexitimia y autismo o incapacidad de sentir y percibir). Elegir el lenguaje MEBC es elegir la lente para ver el terreno formativo sobre lo que interesa conocer y lo que interesa ocultar.

Lady Mustaine, Artículo: La Educación del Siglo XXI, página de internet 2005 [Consultado el 18 de noviembre 2011].

Remitiéndonos al informe del año (1996) sobre la educación que fue elaborado por una comisión internacional presidida por Jacques Delors, y auspiciado por la Unesco, en él se plantea de cómo debemos enfocar la educación y superar el dichoso estigma de que los profesores somos formadores solo para la vida laboral. Cito:

«Eso que proponemos supone trascender la visión puramente instrumental de la educación considerada como la vía necesaria para obtener resultados (dinero, carreras, etc.) y supone cambiar para considerar la función que tiene en su globalidad la educación. La realización de la persona, que toda entera debe aprender a ser. (La educación del siglo XXI, pág. 76, cap. 4):

El informe plantea cuatro pilares que se consideran fundamentales para la educación que son:

□ **Aprender a conocer:** dominar los instrumentos del conocimiento, vivir dignamente y hacer mi propio aporte a la sociedad. Hace énfasis en los métodos que se deben utilizar para conocer – porque no todos los métodos que se utilizan sirven para aprender a conocer y asegura que, en el fondo, debe haber el placer de conocer, comprender y descubrir.

□ **Aprender a hacer:** aprendemos para hacer cosas y nos preparamos para hacer una aportación a la sociedad. Las personas se forman para hacer un trabajo, aunque muchas veces no puedan ejercerlo. En lugar de conseguir una cualificación personal (habilidades), cada vez es más necesario adquirir competencias personales, como trabajar en grupo, tomar decisiones, relacionarse, crear sinergias, etc. Aquí importa el grado de creatividad que aportamos.

□ **Aprender a convivir y a trabajar en proyectos comunes:** en el Informe se asegura que este es uno de los retos más importantes del siglo XXI. Nunca en la historia de la humanidad se había llegado a tener tanto poder destructivo como actualmente. Ante tal situación, debemos aprender a descubrir progresivamente al otro; debemos ver que tenemos diferencias con los otros, pero sobre todo tenemos interdependencias, dependemos los unos de los otros. Y para descubrir al otro, debemos conocernos a nosotros mismos: cuando sepa quién soy yo, sabré plantearme la cuestión de la empatía, entenderé que el otro piense diferente de mí y que tiene razones tan justas como las mías para discrepar.

□ **Aprender a ser:** es el desarrollo total y máximo posible de cada persona. La educación integral de la que se viene hablando desde finales del siglo XIX y comienzos del XX; aquella del pensamiento autónomo.

Lady Mustaine, Artículo: La Educación del Siglo XXI, página de internet, 2005 [Consultado el 18 de noviembre 2011].

Podemos decir que en el informe Delors define específicamente los cuatro pilares de la educación que está siendo abordado dentro del Plan 2009 como la base fundamental en todas las escuelas Mexicanas.

En lo que respecta a la Reforma Integral de la Educación Básica, Plan 2009 sí encontramos que se define a la competencia como “un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras

palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas”. (págs. 37-38)

Y al referirse a las experiencias de aprendizaje, se señala que éstas “*serán más formativas si van acompañadas de recursos y medios que promuevan la reflexión y creatividad de los niños, si desarrollan sus habilidades y competencias para aprender*”. (SEP, 2005 pág. 17)

“*La aplicación de las competencias rebasa el ámbito escolar y llega a las experiencias de vida de los niños, con lo cual se amplía su capacidad para adaptarse y aprender de forma autónoma no sólo lo concerniente a aspectos cognitivos lo que constituye un aspecto medular en la especificidad multigrado, sino también lo relativo a crecimiento personal*”. (pág. 302)

Las competencias son las siguientes:

- ✓ ***Conocimiento y cuidado de sí mismo:*** Se conforma por el conocimiento de habilidades, nociones, actitudes y valores que permiten a una persona reconocerse como digna, valiosa en sí misma, con diversas cualidades, capacidades y potencialidades, capaz de dar y recibir afecto, de cuidar su salud e integridad personal, así como de trazarse un proyecto de vida para alcanzar su realización personal en el contexto social.
- ✓ ***Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad:*** Está formada por el conjunto de nociones, habilidades, actitudes y valores que permiten a las personas actuar como seres libres, capaces de tomar decisiones y regular su comportamiento de manera autónoma en función de criterios propios que toman en cuenta la propia dignidad y la de otras personas. Asimismo, implica la capacidad de poner en segundo plano sus intereses frente a sujetos que se encuentran en desventaja o aquello que es de beneficio colectivo.
- ✓ ***Respeto y valoración de la diversidad:*** Se pretende que los niños y las niñas reconozcan a otras personas como iguales en dignidad y derecho, pero diferentes en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, crecer, vivir y convivir. Además, se promueve el diálogo y se desarrolla la capacidad de cuestionar y rechazar cualquier forma de discriminación.

- ✓ ***Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad:*** Las nociones, habilidades, actitudes y valores que la conforman contribuyen a que las niñas y los niños formen su identidad personal con base en el reconocimiento de vínculos de pertenencia con diferentes grupos de los que forman parte. Se pretende que los estudiantes se reconozcan como miembros activos y responsables de diversos grupos cercanos (como la familia y los amigos) hasta ámbitos lejanos como la entidad, la nación y la humanidad. En esta competencia es fundamental desarrollar actitudes de cooperación, responsabilidad, tolerancia, igualdad, solidaridad y aprecio por la diversidad y la individualidad.
- ✓ ***Manejo y resolución de conflictos:*** Se busca que los alumnos reconozcan que los conflictos son inherentes a la convivencia humana y que es necesario abordarlos antes de ser inmanejables a fin de que se puedan solucionar sin recurrir a la violencia. Es necesario desarrollar actitudes de escucha activa, diálogo, empatía y rechazo a la violencia tanto directa como estructural, así como analizar y cuestionar situaciones agresivas presentadas en los medios de comunicación.
- ✓ ***Participación social y política:*** Implica desarrollar el sentido de corresponsabilidad y entender que lo que afecta al sujeto y lo que beneficia a la colectividad también contribuye al bienestar individual. Se requiere usar procedimientos democráticos, como el diálogo, la votación, la consulta y el consenso/disenso.
- ✓ ***Apego a la legalidad y sentido de justicia:*** Es la capacidad de que los alumnos conozcan, valoren, respeten y promuevan el apego a las leyes e instituciones como un mecanismo que regula la convivencia democrática y como una forma de proteger sus derechos.
- ✓ ***Comprensión y aprecio por la democracia:*** Implica que los alumnos conozcan, practiquen, aprecien y defiendan la democracia como forma de vida y organización política. Asimismo, se busca que los alumnos valoren las ventajas de vivir en un régimen de gobierno democrático que participen en la construcción de reglas para la convivencia, se familiaricen con procesos democráticos para la toma de decisiones y la elección de autoridades (como votaciones, consultas, referéndum) y comprendan la estructura y fundamentos del gobierno en México. (págs.302 – 303)

Por otra parte se cuenta con estos procedimientos que son herramientas que estimulan el desarrollo de competencias cívicas y éticas, al lado de otras estrategias y recursos didácticos que los docentes y las docentes multigrado adopten. *“La profesora o el profesor deben diseñar experiencias acerca de situaciones colectivas o individuales que permitan a los niños identificar nexos entre acciones y compromisos personales y los de la sociedad. A primera vista, esto implica más trabajo para el profesor y la profesora multigrado; sin embargo, es posible aprovechar las situaciones que diariamente se suscitan en la escuela para trabajarlas con los niños, lo cual no descarta que para ciertas competencias sea necesario diseñar alguna situación didáctica si no se presentara de forma natural”*. (pág. 304)

Cabe indicar que en el Modelo Educativo Multigrado 2009 este concepto no se explicita, aunque podemos encontrar referencias al término:

“Que contribuyan al desarrollo de competencias de los docentes y de los estudiantes, en el marco de la atención a la diversidad para la equidad educativa y el mejoramiento del logro educativo”. (Modelo Educativo Multigrado, 2009, pág. 11)

“La organización de los contenidos del currículo oficial en temas comunes favorece el diseño de acciones didácticas que desarrollen habilidades y actitudes de autonomía de aprendizaje, al crear un contexto temático común que propicie el aprendizaje entre pares, la discusión y apoyos mutuos; lo que supone organización de rutinas escolares distintas a las tradicionales, en las que se dé mayor tiempo al estudio de los contenidos, considerando el trabajo en el desarrollo de habilidades y destrezas que redunden en competencias para la autonomía académica de los estudiantes”. (Ídem pág. 13)

Retomando la perspectiva analítica de Grundy (1,998) ésta indica que en un modelo curricular de naturaleza técnica, el educador producirá un educando (alumno) que se comportará de acuerdo con la imagen (eidos) que ya está prescrita en el currículum.

Para lograrlo debemos controlar tanto el ambiente de aprendizaje como su evaluación para poder alcanzar el objetivo propuesto.

El Perfil del Desempeño

Considerando que el punto de referencia para la organización de las tareas educativas en el aula y el trabajo con los temas es el desarrollo de los aprendizajes esperados en cada uno de

los módulos; aprendizajes que están definidos en el perfil de desempeño, reflejan un interés técnico, ya que destaca el interés fundamental por el control del ambiente educativo, de manera que el producto que resulte se ajuste a los objetivos especificados. Aunque estos objetivos no siempre se alcanzan por la brecha existente entre teoría y práctica. (Grundy, 1998).

En donde el currículo informado por la perspectiva técnica supone la división del trabajo entre los diseñadores y los ejecutores del mismo. Aun cuando los profesores estén involucrados en el diseño del currículum, si ese proceso de diseño está informado por un interés cognitivo técnico, los papeles del profesor como diseñador y del profesor como ejecutor aparecen separados (id, 1998).

En el diseño de la propuesta curricular participaron en su elaboración opinando y sugiriendo los maestros, asesores técnicos, docentes de escuelas normales y equipos técnicos de los Programas Compensatorios (CONAFE) Sin embargo en su ejecución el docente se desprende del currículo ya que a pesar de contar con una amplia gama de materiales para su trabajo, en el aula este se limita a realizar llenados de documentos administrativos y reproducir los contenidos del currículo.

El interés técnico constituye, ante todo, un interés por el control. No sólo hay que controlar el desarrollo del currículo, sino que también se debe controlar a los estudiantes de manera que pueda adecuarse hasta donde los diseñadores del currículo han planeado. (Id, 1998).

Para lograr estos fines que plantea el trabajo multigrado la mayoría de los maestros considera la PEM 2005 como una propuesta más y en su afán por conseguir los objetivos señalados en el curriculum han recurrido no solo a las diversas propuestas oficiales si no hasta materiales elaborados por otras editoriales ajenas a la secretaria de educación siendo estas los libros Auroch y Laboratorio.

La evaluación en la Propuesta Educativa Multigrado 2005

La Propuesta Multigrado destina también un capítulo a la *evaluación* dado que es un componente esencial del proceso educativo. Las distintas partes que componen este capítulo sugieren un análisis de la propuesta que enmarca las prácticas evaluativas desde el programa.

A su vez se hace referencia que en la mayoría de los casos se emplean exámenes comerciales como principales instrumentos para asignar una calificación; asimismo que no se identifican criterios claros para usar otros recursos, como los cuadernos, los trabajos de texto de los alumnos, las propias pruebas escritas, el libro de texto gratuito o las participaciones. (Íd., pág. 103)

Esto quiere decir que la evaluación de aprendizaje es otro punto a tratar ya que al docente le es más práctico comprar las pruebas Auroch, porque en ella encuentra preguntas elaboradas de acuerdo a la asignatura y el plan y programa vigente. Pero por otro lado no es apropiada porque no concuerda con la práctica realizada por el maestro, generando de esta manera confusión en los alumnos por los términos que se están utilizando en el documento.

En los exámenes, de historia suelen promover la memorización de datos específicos, asimismo, la revisión de ejercicios en los cuadernos se hace en ocasiones de manera superficial, con un símbolo (palomita o la palabra revisado) que ayuda poco a los alumnos a mejorar su trabajo. Siendo importante recuperar las experiencias y prácticas de maestros multigrado que buscan desarrollar la creatividad en los alumnos, la lectura comprensiva, la reflexión, la expresión de ideas y otras habilidades necesarias para el aprendizaje autónomo.

En el acuerdo 200 de Evaluación revisado en el momento en el que se realizó este trabajo, se establece lo siguiente:

Al ir analizando cada artículo del acuerdo 200 de Evaluación, se pudo detectar que el enfoque que sostiene la propuesta de evaluación es el técnico, el cual se caracteriza por el control de los objetivos y contenidos predeterminados.

También se puede mencionar que en el apartado XI se abarca que cada centro y comunidad escolar reconozca las fortalezas y oportunidades de su organización y funcionamiento, en relación con las mejores prácticas que impactan favorablemente en la calidad educativa, así como las que se desarrollan en el ámbito de su localidad, entidad federativa y en el sistema educativo nacional. Centrándose en la comprensión del medio ambiente, siendo subjetiva en la cual se refiere al enfoque práctico. (Acuerdo 200, consultado el 8 de octubre 2011)

Confirmando el dominio del enfoque técnico, en la última década se ha fortalecido en el proyecto de evaluación educativa, la introducción de actividades de evaluación, tipo Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) y Evaluación Nacional del Logro

Académico en Centros Escolares de Educación Básica (ENLACE). Puede visualizarse que se trabaja la evaluación como mediación, a través de instrumentos estandarizados y objetivos, siendo un enfoque totalmente técnico. (Acuerdo 592, consultado el 8 de octubre 2011). Esto va consolidando el control a través de instrumentos estandarizados.

El análisis nos permite evidenciar un punto de contradicción entre estas dos propuestas, ya que, por una parte se invita a que se tome en cuenta el orden contextual práctico recuperando la subjetividad y por el otro se tiene como objetivo, formando parte del currículum formal, el dominio de las actividades técnicas que se encuentran como control ya que se establece entre ellas la prueba ENLACE.

De acuerdo con Grundy (1994), el *currículum en acción*, bajo un interés emancipador, se torna en praxis (acción y reflexión); mientras que el *currículum en acción* con un interés técnico, convierten al docente en un operario, supeditado a los resultados de la evaluación externa cuya finalidad es ir midiendo los logros académicos de los discentes y los profesores cada ciclo escolar, con un doble fin: ya que no sólo evalúa el aprendizaje de los niños y niñas, sino que sirve para que los profesores se promuevan por una evaluación que realmente está orientada al producto.

CAPÍTULO IV

LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ESCUELA MULTIGRADO.

El proceso de documentar el trabajo docente en la escuela nos permitió acercarnos a la vida cotidiana y construir una primera comprensión de ella, recuperando las prácticas y el significado que éstas tienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en los salones de clase. Para dar cuenta de este proceso de comprensión se organizaron las siguientes categorías de análisis: Las formas de enseñanza-aprendizaje que incluyen: el hacer participar a los alumnos en la clase, la demostración en el aula, el dictado, el curriculum y los materiales, los distintos usos del pizarrón, el aprendizaje por descubrimiento, el interrogatorio como promotor del aprendizaje, las tareas de aprendizaje, alentar el aprendizaje, los materiales didácticos, la retroalimentación de los contenidos trabajados y las actividades libres. Las formas de organizar el trabajo multigrado: organizar al grupo por grado, el trabajo colaborativo, la actividad de aprendizaje diversificada y el control del grupo. La evaluación: concepciones y prácticas: concepciones sobre la evaluación, la evaluación sumativa o final y la evaluación formativa. Las formas de evaluación desde sus autores: la autoevaluación, la coevaluación, la heteroevaluación. Los recursos de evaluación y el monitoreo. Lo que evalúan los profesores. Algunas valoraciones desde la práctica docente, en relación con el PEM 05.

A. Las formas de enseñanza – aprendizaje

La forma de enseñar de un docente es única y por tanto cada maestro cuenta con un estilo propio que lo caracteriza para guiar a sus alumnos. Este va a depender de los elementos con los que cuenta el docente al momento de dar la clase.

Año a año, los grupos van cambiando, y aunque en este caso la constante es el maestro, la variante (los alumnos) son de suma importancia pues, con cada grupo, se hacen presente un gran número de alumnos con diferentes caracteres, problemas, dificultades y, sobre todo, con diferente manera de trabajar.

1. Hacer participar a los alumnos en la clase

En esta primera subcategoría se encontró la práctica de hacer participar a los alumnos en la clase por parte de los profesores, cuya finalidad es aprender a participar desde los niveles más elementales a otros más complejos. La participación forma parte de la vida ciudadana y por tanto es un contenido más a incluir. Reflejándose en varios fragmentos observados en las clases.

Aquí encontramos la participación colaborativa en donde la educadora plantea trabajar en equipo para resolver el problema de matemáticas: Le dice la maestra a dos de sus alumnas- *que se apoyen mutuamente para resolver dicho problema.* (Diario de Campo, 2 de abril 2009).

Otra de las formas de participación que se desarrollan con base en la colaboración son en las que un alumno apoya y orienta a otro compañero en las distintas actividades de aprendizaje, es el caso de Florencio¹⁷ que le dice a Fernando¹⁸: *”Es así, voltea, así, gira esto así, mira se formó un cuadrado,* (da unos aplausos que genera aprobación por haber armado el cuadro). Otra alumna dice: Verónica¹⁹: *Velo, se une esta punta, así (mostrando)* y en otro caso en el que un niño dice: *Maestro puedo ayudar allá* (pregunta si puede ayudar a otro de sus compañeros). O cuando Laura le dice a Florencio: *recórtalo, con “c” de casa* (su compañera le dice lo que tiene que hacer). (Diario de Campo, 17 de marzo 2009). Otra situación es cuando el propio docente anima la participación en este sentido: *A ver, vamos a apoyar a Jeshua, ¿Qué dice arriba? ¡astronauta!, ¿qué dice? ¡astronauta!* (Diario de Campo, 28 de octubre 2008).

En otra sesión de clases la profesora platica que, en la elaboración de una carta cada equipo discuten cómo van a hacerla, a quién va dirigida, qué le van a decir, propiciando intercambio de ideas para la construcción de la carta. (Diario de Campo, 27 de noviembre 2008).

En una de las clases, observo que los niños y niñas del último grado están en grupo, le pregunte a la profesora sobre lo que están haciendo y ella me dice: “Los de sexto grado están trabajando en equipo, respondiendo cada quien la respuesta que tenían en la prueba ENLACE y comparando sus resultados para conocer si todos obtuvieron los mismos resultados y en caso

¹⁷ Para proteger la identidad de los entrevistados se ha utilizado nombres ficticios en esta investigación. Alumnos del grupo del profesor quien tiene a su cargo 1º, 2º y 3º.

¹⁸ Alumno del profesor.

¹⁹ Alumna del profesor.

que existiera alguno diferente le preguntan a su compañero el porqué de su resultado y éste les explica”.

Podemos concluir que los profesores promueven dos formas de participación: como acto colaborativo, el cual se puede entender como la ayuda que se prestan entre todos para resolver los problemas que se le presentan, y como intercambio de experiencias a través del diálogo que les permite compartir sus hallazgos con sus compañeros, contribuyendo de esta forma a aprender juntos.

2. La demostración en el aula

La demostración es una técnica de enseñanza para *enseñar cómo hacer algo*. Se aprende a través de la observación y de los *resultados obtenidos* posteriormente. El alumno trata de *repetir los pasos* que ha visto tal y como los ha entendido. En este apartado se describe la aplicación de la demostración utilizada por los docentes.

En la clase, el profesor tiene sobre la mesa material con diversas figuras geométricas de colores y les pide a los alumnos y alumnas que dibujen en su libreta la figura que corresponda.

Le pide a Yumiko²⁰ que localice una figura que tenga curva; de igual forma le pide a Jesús que separen las figuras que tienen 4 lados y a Paulita y Jeshua las que tengan 3 lados. Y a la vez el docente toma una lata y pregunta a los 3 alumnos ¿Cuántas caras tiene la lata? Jeshua busca en su libro la figura y les dice el profesor: hace un momento lo vieron. Contesta Jesús: rectángulo. El profesor repite: rectángulo. También lo escriben en su libreta aristas y vértices; les pregunta ¿Cuál es el vértice? Contestan todos, el pico.

El profesor dice: -búsqueme allá, a ver, si ya lo saben, una palabra que comience con la “A” de “astronauta”, aquí, en cualquiera de estos. Mira, acuérdate, empieza con la A pregunto A, o no, no, que dice acá ¿rana? este no es, acuérdense, a ver dónde crees que este Marlene en la E, acá, acá, velo que comience con la A cual será Marlene. Donde esta las letras, las vamos a ubicar, vamos a ver esta primera parte, después hacemos las que están acá abajo, por ejemplo qué palabras comienzan con A. (Diario de Campo, 28 de octubre 2008). Cabe señalar que esta actividad lo llevó a cabo desde un rotafolió.

²⁰ Para proteger la identidad de los entrevistados se ha utilizado nombres ficticios en esta investigación. Alumnos del grupo del profesor quien tiene a su cargo 1°, 2° y 3°.

También se encontró que la docente utiliza la demostración en los planteamientos de problemas de la asignatura de matemáticas, en donde cada alumno pasa a pegar su problema en el pizarrón (El ejercicio lo realiza en el pizarrón para que los alumnos observen paso a paso el procedimiento). Después la maestra invita a los alumnos a que tomen al azar un problema para que resuelvan y los va asesorando. (Diario de Campo, 4 de diciembre 2008). En otro momento les entrega a sexto grado un crucigrama para que peguen en su cuaderno de matemáticas y lo elaboren. Algunos alumnos lo cortan para que lo puedan pegar en la libreta. (Diario de Campo, 28 enero 2009).

En otra sesión de clases la maestra dice a una alumna: pasa a resolver en la pizarra lo vas a convertir, ¿Cuál sería la primera que tendríamos ahí...¿de décimos, centésimos, milésimos? Pasen a resolverlo Kaori²¹ y Andrea²² (Diario de Campo, 2 de abril 2009).

Como se puede observar ambos profesores se apoyan de la demostración para la realización de sus actividades de enseñanza – aprendizaje, usada constantemente en las asignaturas de matemáticas y español. Afirman que la demostración es una técnica para poder enseñar el contenido que se encuentra en la planeación, ya que con el simple hecho de explicar no es suficiente: Por tal razón se tiene que demostrar con objetos, imágenes, entre otros elementos. (Entrevista 2 abril 2009).

Se puede concluir que la demostración para los profesores es básicamente otra técnica de enseñanza que se utiliza de dos maneras, ya sea cuando ellos llevan a cabo el proceso o cuando les piden a los alumnos que sean ellos los que la realicen.

3. El dictado

El dictado es uno de los ejercicios más antiguos utilizado por los profesores.

Primeramente se observó que el educador trabaja con segundo grado y les dice que les va a dictar en el cuaderno de matemáticas. Los niños están organizados por grados. Al estar dictando, usa el recurso de verificación, expresando: ¿Qué dije? (Diario de Campo, 4 febrero 2009). En otra clase les reclama a sus alumnos: Pongo dictado para la casa y otra cosa ponen, y no lo pueden leer. Llegan a su casa y su mamá no lo entiende. Y sigue diciendo: Lo voy a dictar, ya terceros, muy bien...terceros nada más: - ordena alfabéticamente las siguientes

²¹ Alumnos y alumnas de la profesora.

²² Alumnos y Alumnas de la profesora.

palabras, punto y seguido, consulta tu diccionario, repito ordena alfabéticamente las siguientes palabras, punto, ¿Después de punto con cuál comenzamos? (Diario de Campo, 11 febrero 2009).

En el caso de la profesora, ella les dicta a los educandos una lectura “aquel árbol como tronco, espero que salga la resina...”. (Grabación de la clase 4 diciembre 2008). En otra clase, les dice: “a ver, voy a dictar: - resuelve los siguientes problemas, ¿qué dibujo es mayor que el área 50 metros”. (Diario de Campo, 14 febrero 2009).

Con el profesor se observa que hay una diferencia en el manejo del dictado, ya que en segundo grado la actividad se refiere a la asignatura de matemáticas y en tercer grado en la asignatura de español.

En el caso de la maestra trabaja con cuarto grado, quinto grado y sexto grado se ve más fluido, porque los alumnos cuentan con una gran destreza para el dictado, respondiendo a dicha práctica con facilidad. Solo que en algunas ocasiones se distraen y es cuando pierden el dictado, pero no pasa a más.

Los docentes concluyen diciendo que el dictado les sirve para que desarrollen sus destrezas de escritura, saber escuchar, comprensión y ortografía. Lo usan constantemente en todas sus asignaturas y consideran que el dictado es una estrategia para que sus alumnos desarrollen esas destrezas y habilidades. (Entrevista 14 febrero 2009).

Esto nos lleva a decir que el dictado es una de las actividades más constantes durante el desarrollo del currículum escolar. Incluso podemos encontrar autores que refieren al dictado como herramienta didáctica.

Además, resulta interesante variar a menudo la manera de hacer dictados, para que los estudiantes no tengan la sensación de que están repitiendo una y otra vez el mismo ejercicio y con ello se consigue poner énfasis en aspectos diferentes de la lengua como son: la ortografía, la redacción y la creatividad. Con esta perspectiva, el docente debe darle al alumno el papel activo y protagónico para que seleccionen textos para dictar, de dictarlos, de corregirlos y de transformar los textos dictados. De esta manera, se concentran más en la lengua, en el texto escrito y en su calidad”. (Meléndez, Estado Aragua, Venezuela, 2011, págs. 259-260).

Considero necesario que los profesores varíen la forma de hacer dictado para que los alumnos le den más interés y de esta manera se pueda obtener mejores resultados en

cada uno de los aspectos que se consideran como la ortografía, redacción y la creatividad.

4. El curriculum y los materiales

En este planteamiento sobre el curriculum y los materiales utilizados Apple confirma (1982) que el currículo técnico es: *“Cuando los profesores ceden el control de las habilidades curriculares y pedagógicas a las grandes editoriales, esas habilidades son reemplazadas por técnicas para controlar mejor a los estudiantes”*. Esto se entiende que el profesor se vuelve gestor de conocimientos para sus alumnos ya que reproduce de acuerdo a los materiales establecidos por lo que no se preocupa por formar al alumno para que estos sean creativos, reflexivos y críticos.

Ya que la mayoría de los maestros considera el PEM 2005 como una propuesta más y en su afán por conseguir los objetivos señalados en el currículo en la cual han recurrido no solo a las diversas propuestas oficiales sino hasta materiales elaborados por otras editoriales ajenas a la Secretaría de Educación. Siendo estas las de Auroch y Laboratorio en donde los profesores acuden a comprar estos libros por grado escolar porque tienen variedad de actividades para trabajar con los alumnos, debido a que en los textos oficiales sólo cuentan con unas cuantas actividades y los discentes son imperativos y con facilidad terminan los ejercicios planteados en dichos textos y es ahí donde el maestro introduce estas actividades de los libros de Auroch o Laboratorio para mantenerlo trabajando en esas actividades y el docente pueda trabajar con los niños de otros grados. Esto nos indica que el curriculum se orienta de los textos que ordenan la práctica, encontrando de esta forma que el curriculum ya no es ordenado desde los docentes, ni por la Secretaría de Educación, sino por las editoriales privadas quienes establecen el curriculum externo y es llevado a la práctica del profesor al ser desarrollado en las aulas escolares.

5. Los distintos usos del pizarrón

El pizarrón ha constituido uno de los medios de enseñanza más antiguos para el trabajo escolar. En este apartado describimos algunos pasajes de cómo se usa este material en los grupos observados.

La profesora realiza un ejercicio en el pizarrón para que los alumnos observen paso a paso el procedimiento a seguir en una clase de matemáticas. En otro momento, realiza el ejercicio y

al terminar cuestiona: *¿alguna pregunta?, ¿Se comprendió?*, todos dicen sí. (Diario de Campo, 28 de enero de 2009). En una sesión donde se abordaba el tema de qué es un vértice, la docente dice: *vér...ti...ce, vértice se llama, vamos a marcar la esquina... éste, marca este, el de acá, el de acá, los comunes, velo. Está bien, marca el contorno, ojo... solamente voy a marcar lo que está alrededor, a ver niños vean, sólo lo que está alrededor, no voy a marcar la línea que está adentro de la figura, sólo alrededor, alrededor chula*. Les está señalando en el pizarrón cual es el vértice y cómo lo deben trazar, para que los niños lo realicen en sus libretas. (Grabación de la clase 28 octubre 2008).

En otra ocasión le pide a Andrea, *“pasa a resolver en la pizarra, lo vas a convertir a pesos ¿Cuál sería la primera que tendríamos ahí de... décimos, centésimos, milésimos?”* (Diario de Campo, 2 abril 2009). En una actividad en la que la docente se da cuenta de que los niños no están resolviendo correctamente el problema que les había planteado, les dice: *“el resultado no es correcto, que pasen a la pizarra y resuelvan el problema, dividiendo y después multiplicando”*. Ella les indica el procedimiento que deben seguir para resolverlo (Diario de Campo, 2 abril 2009).

En otra clase observada se ve que el pizarrón está dividido en 3 partes, en cada una se encuentran tareas por grado, con la finalidad de que cada grado copie las tareas que les corresponden. (Diario de Campo, 27 de noviembre 2008).

No cabe duda de que el pizarrón es el medio más usado, sobre todo en las asignaturas de español y matemáticas. En lo observado podemos distinguir, al menos, algunas de sus maneras particulares: para apoyar las explicaciones de los docentes sobre un contenido, para llevar a cabo demostraciones, ya sean del maestro o de los propios alumnos, para asignar las actividades que deben realizar los alumnos.

6. El aprendizaje por descubrimiento

Otro aspecto que es considerado por los educadores en su práctica docente es el aprendizaje por descubrimiento. En este apartado se transcriben algunos fragmentos sobre el aprendizaje por descubrimiento que tuvieron los niños y niñas de cuarto, quinto y sexto grado.

Al llegar a la clase de la profesora el 20 de noviembre, ella me platica que estaban en la “Semana de la ciencia y la tecnología”, en la que todas y todos sus alumnas y alumnos darían a conocer los inventos que más les habían llamado la atención, aclarándome que primero los

habían “puesto en práctica” para saber si funcionaban, antes de darlos a conocer a la comunidad escolar y a los padres de familia.

“Al día siguiente después de explicarles y organizarlos, ya tenían claro que investigarían y les digo:- ¿sabes que tú vas hacer esto? ¿No? Esta es tu idea, aquí esta, ustedes van a hora a investigar-. Se fueron a los libros del rincón que tenemos allá y... vinieron... aquí hicieron un desbarajuste todo completo, pero bueno, ahí estuvieron investigando y... estén..., sacaron sus experimentos ellos, ya después que ya lo tenían anexaron... anotaron los pasos, los procedimientos que es lo que iban a comprobar. Con ello ya empezaron a conseguir el material y ya, al día siguiente, entonces decidieron armarlo primero. Ellos comprobaron si daba resultado o no daba resultado, y ya después dicen: -no maestra ya hice ese experimento y no me da ese resultado. Y entonces, ya así fueron haciendo, por parejas y por de tres. Entonces dos de ellos construyeron, se llama un soplo, utilizando un motorcitos de carros que tenían y unas baterías que ahí estaban adentro, sí, inclusive todavía lo conservamos en el interior que todavía está allí y...estén... ya se presentó. Otro fue la de una probadita de la electricidad que se hacía con un limón, dos cables, dos alambres de cobre y con eso ya, la punta de la lengua se le aplicaba. Se siente el sabor a cobre, yo digo, pero que realmente atraía el nerviosismo porque inclusive una madre de familia dice: -¡a ver, a ver!- Se acerca la señora y saca la lengua, ya se lo va a pegar y dice -¡no, no, no!- Y se quita corriendo por el nerviosismo.

Otro fue que presentó tercero “Dónde está el aire” que es donde se comprueba lo de los pulmones, más que nada. Con una botella se va explicando, igual, se supone que cuando se infla el globo adentro, sin nada, no infla el globo, pero si le pones un popote pues entonces ya, se infla el globo adentro de la botella. (Grabación de la clase 20 de noviembre 2008).

Con las actividades de los experimentos, los discentes adquirieron conocimientos producto de su propia acción: construyeron, diseñaron, probaron y desaprobaban sus hipótesis, organizaron sus ideas, fueron creativos, tuvieron la capacidad para resolver los problemas que se les presentaron y adquirieron confianza consigo mismos para lograr sus metas. En esta actividad, con base en la iniciativa de la profesora en la que les presenta las herramientas necesarias a niños y niñas para que descubran por sí mismos lo que se desea aprender, es que podemos identificar el aprendizaje por descubrimiento como una estrategia ´puesta en juego en la escuela multigrado.

7. El interrogatorio como promotor del aprendizaje

En este apartado se encontró que los docentes utilizan constantemente el interrogatorio, el cual se puede traducir cómo la realización de preguntas que se emplean cuando se busca que el alumno aprenda específicamente cierta información a la que se hace referencia por parte de los educadores.

Aquí se presentan varias evidencias que fueron recabadas en las aulas de clases:

Cuando ingresé a observar la clase de la educadora pude notar que se encontraba realizando diversas preguntas a sus alumnos: *¿Cuál era la tarea de ese cuento?, ¿el personaje principal de la leyenda se llama...?* Y dice *“lee con atención la pregunta”*, y a otros alumnos les dice: *¿nadie está manejando cúbicos?, ¿Cuánto tendrá la torre?*, (Grabación de la clase 14 de febrero 2009). Le pregunta a uno de los niños sobre la lectura y este menciona que es leyenda y cuestiona la maestra *¿por qué es una leyenda?* y da la respuesta el alumno. A su vez dice: *“sexto grado, aquí está el ejercicio”*. (En enciclopedia). (Diario de Campo, 11 febrero 2009).

En otra clase se realiza la dinámica de la lotería con varias preguntas de acuerdo a la asignatura y al ciclo. En el caso del tercer ciclo les pregunta: *¿Cuál fue la principal herencia cultural que nos dejó el virreinato R= El idioma. Geografía: ¿Quién inicio la independencia de México? Se acerca la maestra para observar lo que pregunta el niño y se retira. En Historia ¿Quién elige al presidente de la república? R= Los ciudadanos. –Civismo: en México se han promulgado varias instituciones -y pregunta la maestra- ¿Que se cambia por otras?, ¿A quién se le llama los tres niveles de gobierno? Y dice “es para quinto grado” Los niños contestan: “Federal, Estatal, Municipal”*. (Diario de Campo, 28 enero 2009).

En el salón de clases del educador se observó que también lleva a la práctica la interrogación. El siguiente ejemplo nos permite analizar cómo utiliza el interrogatorio en su trabajo cotidiano.

Merry²³ acude al escritorio del mentor y éste le hace preguntas relacionadas con la lectura que está utilizando; Merry se queda en silencio y el profesor le dice: *“lee la frase”* y la niña repite.

²³ Alumnas y Alumnos de profesor.

Después, el profesor deja que ella lo lea sola, pero al observar que no puede se lo repite y la niña lo reproduce. El docente vuelve a leer pero en voz baja toda la frase y Merry lo va repitiendo lentamente (palabra por palabra).

Por otra parte el mentor empieza a checar su fichero a la vez escucha a Merry, le dice que lo escriba bonito. Le forma la palabra “Jaula”, le comenta que se fije -“son 5 letras que forman “Jaula”-. Se regresa a su escritorio, toma el fichero y regresa con las niñas y les dice: dale Merry. El docente les pide a las niñas y niños que formen la palabra nube (son de 1° grado se encuentra Merry, Yumiko y Jesús). (Diario de Campo, 17 marzo 2009).

En otro momento el profesor le dice a la alumna Yumiko, -Él está intentando, intenta tú. No lo haces, haz como él, Jesús²⁴ si sale mal lo corregimos-. Y a otra alumna le pregunta Ximena²⁵ ¿cuántas monedas les faltan? 57 pero ¿hay otra manera de hacerlo quitar o poner?, Ximena Quitar, y luego cuestiona la alumna ¿Qué hago?, ¿cuánto me da acá? (Diario de Campo, 4 junio 2009).

En otra sesión el docente cuestiona al alumno con una serie de preguntas: *¿Cómo sabes que tienes 8? ¿Por qué?, ¿Dime cómo llegaste? ¿Qué hiciste?, ¿Explícame como lo harías? Dale, ¿cómo está? ¿Qué multiplicaste? “Aquí, ahora falta comprobar esto más esto si te da está bien, suma este más este y te da. La alumna Ximena le dice: Mira tu cara de mentirosa, ¿cómo lo hiciste?, Lo puedo ver, pero me tienes que explicar cómo lo hiciste, quiero ver como lo haces. El profesor insiste ¿por qué 8? ¿Vas a mostrar cómo lo hiciste? porque ya pasó Ximena 5 minutos y no me has dicho que hiciste. La alumna Ximena dice: “multipliqué”-* El profesor nuevamente pregunta *¿qué multiplicaste?*, a su vez recibe el trabajo de Jesús y le corrige las oraciones que el elaboró. (Diario de Campo, y grabación de la clase 4 junio 2009).

De acuerdo con Bloom, éste indica que existen seis niveles de elaboración de preguntas: las de conocimiento que refieren a las que piden al alumno que recuerde información, la comprensión que el alumno debe ordenar los conocimientos mentales, la aplicación de la información se refiere a que aprenda a aplicar la información que se le ha dado previamente a diferentes situaciones, el análisis se basa mediante pensamientos profundos y críticos, la

²⁴ Alumno del profesor.

²⁵ Alumna del profesor.

síntesis aquí se le pide al alumno que sintetice el problema y lo resuelva de la manera más adecuada desde su punto de vista, y por último las de evaluación.

Church Andrew. Taxonomía de Bloom para la Era Digital, Artículo, página Internet 2009. [Consultado el 15 de mayo 2011].

En el caso del maestro, podemos observar que éste impide la discusión en clase, debido a las preguntas que hace, así como el visible control que se expresa en ellas.

Respecto a las preguntas, el profesor hace aquellas de las que de antemano conoce la respuesta (las preguntas prueba) y evalúa las contestaciones que el alumno da; esto no puede presentarse en una discusión. De acuerdo con el PEM 2005, se plantea que las preguntas sirven para *“Estimular discusiones, pues pueden fomentar la interacción grupal y la reflexión personal; empleadas adecuadamente, son útiles para hacer saber al profesor y profesora cómo es que los estudiantes piensan, en lugar de decirles qué deben pensar. Además, favorecen los procesos de análisis y síntesis, los cuales son más profundos que recordar.*

“Existen diferentes tipos de preguntas que pueden constituir una alternativa viable para el docente multigrado, preguntas que buscan desarrollar habilidades en los estudiantes, por ejemplo: comunicar pensamientos propios, mejorar la comprensión, analizar conexiones entre temas, e identificar causas y consecuencias de sucesos”. (PEM, 2005, pág. 63)

“Los alumnos también tienen dudas y preguntas sobre diversos aspectos por lo cual debemos motivarlos para que las expresen y procurar que en las actividades del salón de clase vean que varias de sus inquietudes obtienen respuestas lo que los motivará a seguir cuestionándose. En este sentido, es necesario propiciar que los niños planteen sus preguntas”. (Ídem, pág. 64)

En el caso de la profesora se marca una diferencia respecto al docente y un mayor acercamiento a los planteamientos del currículum, ya que al realizarles las preguntas ofrece un tiempo considerable para que los niños reflexionen y puedan expresar sus respuestas, incluso hasta llega a preguntarles a los demás alumnos si están de acuerdo con la respuesta emitida y en dado caso que exista algún compañero que no esté de acuerdo, les pide dar a conocer sus motivos, posibilitando de esta forma un debate grupal.

Hemos visto dos formas de llevar acabo las interrogaciones en los grupos, se observó un estilo diferente para hacer uso de las preguntas para interrogar a los alumnos.

8. Las tareas de aprendizaje

Otra forma frecuente de promover el aprendizaje son las tareas que los estudiantes realizan, ya sea dentro de su aula escolar o las que elaboran en sus hogares de acuerdo a las asignaturas que les indiquen. La tradicional tarea para la casa y su importancia en el trabajo docente puede apreciarse en el siguiente registro.

La maestra en su aula les indica a sus alumnos: *“les voy a marcar tarea para la casa ¿ya la leyeron completita?, Saumi, hoy no te vas a ir, porque no veo la tarea. (Grabación de la clase 17 junio 2009).*

“Es tarea para la casa: cuarto grado, quinto grado van anotar lo siguiente, abajo van a escribir quinto y sexto grado... igual, si, sólo para quinto y sexto. Cuarto es otro (Grabación de la clase 17 junio 2009).

Los docentes evidencian preocupación porque las tareas hayan sido comprendidas para su adecuada realización. En otra clase les dice: *“hay que leer cuando terminamos de escribir para ver si está correcto. (Grabación de la clase 4 diciembre 2008), y a un alumno le dice: “recuerdas qué operación tienes que hacer para que puedas trabajar con ello, ¿Qué tienes que hacer primero?: leer”. ¿Qué debo hacer primero? mi decámetro. ¿Qué debo hacer con ello? (Grabación de la clase 28 enero 2009).*

En otro evento dice: *A ver... escuchen lo que va a hacer cuarto. Le va a preguntar a quinto y le van a pasar las tarjetas los del tercer ciclo a cuarto (grado).* Es un juego que se tiene en el salón de clases, se trabaja por ciclo escolar contando con preguntas de todas las asignaturas (español, matemáticas, geografía, cívica, ética, historia) y los alumnos al contestar en equipo, van obteniendo puntos.

En muchas de las tareas se exige el uso principalmente de la memorización de conceptos y fechas, esto lleva a que hacia allí se oriente el esfuerzo de los estudiantes. Si en matemáticas se pide únicamente la realización de operaciones aritméticas, eso es lo que los estudiantes aprenderán. Por el contrario, cuando las tareas escolares intentan reflejar contextos reales, propios de la vida personal y social, esto le da otra naturaleza a la acción de aprendizaje.

La profesora manifiesta más seguido la aplicación de las tareas en las materias de geografía, cívica y cuaderno de matemáticas, recalando mucho lo que realizarán en cada asignatura y sobre todo, leer para poder desarrollar sus tareas, esto señala que las tareas son la

base para todo docente ya que a través de la tarea pueden conocer las habilidades de pensamiento y conocimiento que los discentes han adquiridos en los contenidos trabajados por los maestros.

9. Alentar el aprendizaje

Durante las observaciones de clases en las aulas de los educadores también se notó la preocupación de alentar a sus alumnos en sus trabajos, actividades y tareas desarrolladas.

Cuando me apersoné al aula de la docente pude observar que le decía a su alumno: *Baruc*²⁶ *intenta.....*. En otro momento comenta: *-“De matemáticas, viene trabajando las actividades (se refiere a Rafael²⁷) es un trabajo aparte. Y él ya se va acostumbrando, porque sí puede.....,”* (Grabación de la clase 27 noviembre 2008). Otras frases recurrentes son: *“-¿Ya ves que puedes pensar? (Grabación de la clase 4 diciembre 2008); ¡Muy bien....., va aquí, Baruc inténtalo, Fernando²⁸. (Grabación de la clase 14 febrero 2009).*

Otro ejemplo es el siguiente: *“-Yo no me paso de esa palabra hasta que él se dé cuenta, llega un momento en que... chispas..., en los primeros días (dice el niño) es que no lo entiendo....., es que no lo entiendo”*. A lo que la maestra le responde: *-“sí puedes”*.

Yo por eso a mis niñas aquí las acostumbro. Cuando dicen: -No maestra, es que no lo comprendo”, les digo “-cuando yo les pregunté me dijeron que estaba bien, ahora quiero que lo apliquen. Es que no me acuerdo, sí te acuerdas....., si haces tú esfuerzo, sí te acuerdas”. (Grabación de la clase 28 enero 2009).

Se ve claramente que los alumnos experimentan en cada nivel, un mismo grado de éxito y autorrealización, que les llevará al mismo grado de aceptación, tanto de sus propias aptitudes como de los esfuerzos de colaboración por parte del profesor. (Fontana, 1989, pág. 25)

Ella tiene una actitud perseverante sobre el aprendizaje de sus alumnos, haciéndoles ver que si pueden realizar la actividad planteada solo tienen que estar seguros al desarrollarlo. “Una vez que los alumnos se hayan afianzado en ese nivel y adquirido confianza y una actitud más positiva, el profesor les podrá estimular a que se superen y a que persigan metas de mayor alcance”. (Ídem, pág. 26)

²⁶ Alumno de la profesora.

²⁷ Alumno de la profesora.

²⁸ Alumno de la profesora.

En el caso del docente tiene su propio estilo de plantearse a sus alumnos en donde les dice: *“dale Yumiko tú puedes niña....., inténtalo tú puedes....., puedes borrar lo que tú quieras, que dice niña, Merry, tú puedes....., cómo se pronuncia, no, pronúncialo, dale tú puedes, fuerte* (Grabación de la clase 28 octubre 2008), *EL EFANTE* (lo dice la alumna), *EL ELEFANTE* (le corrige el profesor), *sí puedes inténtalo....., inténtalo sí puedes....., yerba por ejemplo, sí está mal lo corregimos, dale Jesús, inténtalo si puedes a ver....., Laura qué dice, chula es para ti ¿qué leí? lo que tú leíste, a ver Merry no se rían dale Merry a ver que dice, sí puedes....., sí puedes....., ya, léelo chula, el durazno sí se puede....., eso Merry aplausos* (Grabación de la clase 11 febrero 2009), *quien más, dale Merry inténtalo jaula, uno, dos inténtalo....., Merry, ya listo Yumiko son 4 nubes, ¿luego en qué termina? Te falta una, ve con que comienza, Jesús ha ya sabes, qué listo chico,* (Grabación de la clase 17 marzo 2009), *acuérdate chico, intenta, tú puedes dale....., lee, tú puedes explícalo.....* (Grabación de la clase 4 junio 2009).

Esto quiere decir que cada profesor tiene su propia forma de motivar a sus alumnos en su aprendizaje, con la educadora les hace ver con hechos que es sólo poner sus esfuerzos para que lo lleven a cabo, pero con el educador hay un poco de desesperación al ver que no captan algunos de sus estudiantes, aunque les hable con cariño, pero cada quien tiene su propio proceso de aprendizaje.

10. Los materiales didácticos

Los recursos didácticos agrupan todos los objetos, aparatos, medios de comunicación que pueden ayudar a descubrir, entender o consolidar conceptos fundamentales en las diversas fases del aprendizaje. Se incluye en su clasificación todo tipo de material, ya sean estos softwares didácticos y no didácticos, libros, juegos, notaciones simbólicas, representaciones gráficas y, en general, todas las formas expresivas e instrumentales que permitan el trabajo docente. (Burgués y Fortuny; 1988).

Una observación nos da cuenta del uso que hace la docente de la enciclomedia en la asignatura de español: *“desde la pantalla, lee con atención la pregunta. Haz clic a la respuesta correcta.... ojo puede haber más de una, no olvides leer los comentarios. ¿En dónde se encuentra Pedro en la primera parte de la historia? Continúa diciendo: -“Siguiente.*

¿Dónde está? Yumiko. Cada quien va a contestar una. Dejen que contesten, esperen a Yumiko, ¿dónde está Yumiko? (Grabación de clase 14 de Febrero 2009).

En otra clase cada equipo está revisando las loterías que les entregó la maestra, les explica en equipo que inventen un cuento subrayando los sinónimos que ellos utilicen. (Diario de Campo, 13 de enero 2009) en otra ocasión les entrega (la maestra) a sexto grado un crucigrama para que peguen en su cuaderno de matemáticas y lo realicen (título “Figura Geométrica”) algunos alumnos y alumnas lo cortan para que lo puedan pegar en la libreta. (Diario de Campo, 28 enero 2009), En otra clase dice “ya recojan las pirámides y lo ponen en la mesa”. (Diario de Campo, 17 junio 2009).

Me llamó la atención cuando en una clase la maestra realiza una dinámica (se pela la papa) en donde hace una bola con varias hojas de papel, escribiendo en cada hoja una pregunta de diferente asignatura (español, matemáticas, historia, geografía) lo que hicieron en la clase del turno de la mañana y los alumnos participaron activamente en dicha dinámica y se interesaron en responder correctamente en la dinámica “se pela la papa”.

De igual manera se observó en una clase que los discentes estaban haciendo su repaso con un cartel con imágenes de colores de acuerdo al tema que en ese momento estaba trabajando la educadora. (Diario de Campo, 27 de noviembre 2008).

En la clase de las matemáticas ella realiza la “basta numérica” en donde suman y multiplican de acuerdo al número que les dicta a sus alumnos – alumnas, y ellos se emocionan por resolverlo con rapidez y poder ser uno de los primeros en dar la respuesta, en este caso la docente utiliza la habilidad mental para que se vayan acostumbrando a ejercitarla. Y dice: “basta numérica es lo que vamos a trabajar ahorita es de sumas, restas, multiplicaciones” (les comenta a sus alumnos), (libro del alumno “segundo grado” pág. 34 Ed. 1998), (Grabación de la clase 4 diciembre 2008).

En otra clase se observa que el equipo uno está conformado por dos niñas que están en la mesa jugando la pirámide del conocimiento. (Diario de Campo, 17 junio 2009), en otro momento utiliza láminas ilustradas con dibujos coloridos en donde los niños y las niñas observan. (Grabación de la clase 27 noviembre 2008).

Platicando con la docente, ésta explica: *“Trabajo con este libro (libro mágico) con las palabras, aparte que me va a decir cuantas palabras son las que va escribiendo, busca las*

palabras, las localiza eso sí. (Va mostrando los ejercicios que ella escoge para que realice Rafael conforme va avanzando). Y trabajo con su libro. Iniciamos desde el ciclo anterior. La pirámide la vamos a trabajar después, vamos a escoger un cuento de los que tenemos en el rincón". (Grabación de la clase 27 noviembre 2008). La profesora expresa como utiliza el "Libro mágico" y la "Pirámide de conocimiento", sobre todo aclara que en ese momento los forma por equipos, uniendo a cuarto y quinto grado en uno solo, para utilizar la "pirámide del conocimiento".

Por su parte el profesor utiliza el fichero de matemáticas de cada grado, con el cual va guiando los trabajos con los alumnos. El maestro comenta: *"Los materiales son los que estoy haciendo, tengo dos niños que están en segundo grado, manejo los libros de español y matemáticas, lo manejo más con ejercicios sencillos"* También expresa: *"Trabajo el tangran del libro de matemáticas,* (Grabación de la clase 28 octubre 2008).

El uso de buenos recursos didácticos requiere tiempo y esfuerzo para su preparación fuera de las horas de clase, trabajo que en general no es reconocido. Como podemos notar, los educadores utilizan como material didáctico los libros de rincón, la enciclopedia, los libros de textos, el "Libro mágico", los ficheros de matemáticas. También se refleja el uso de recursos didácticos. Ellos utilizan las figuras geométricas con el tangran, la pirámide del conocimiento, la lotería de alimentos, la basta numérica, crucigramas, el juego se "pela la papa", carteles con imágenes de colores, utilización del diccionario y rotafolió. Siendo estos todos los que ellos desarrollaron en sus clases durante el curso escolar 2008 – 2009.

De igual forma los maestros utilizan la ilustración como recurso de aprendizaje de sus alumnos, la finalidad de esta herramienta es que el alumno visualice diversas imágenes o fotografías para una mejor comprensión sobre el contenido trabajado. Se tiende a pensar que las ilustraciones son más recomendables que las palabras para comunicar ideas de tipo concreto o de bajo nivel de abstracción, conceptos de tipo visual o espacial, eventos que ocurren de manera simultánea y también para ilustrar procedimientos o instrucciones procedimentales. (Taller de Estrategias Metodológicas, 2010).

Se ha dicho también que las ilustraciones representan la realidad visual que nos rodea con varios grados de fidelidad. (Duchastel y Walter, 1979; Hartley, 1985; Newton, 1984).

La profesora comenta que utiliza las imágenes como material de apoyo, ya que considera son de mucha utilidad porque existen niños y niñas que son visuales y la forma más adecuada que aprendan es a través de una ilustración, incluso afirma que ello ayuda a la retención de la información transmitida. A su vez comentó que no siempre se aboca a los dibujos, pero cuando la actividad lo requiere lo lleva a la práctica. (Diario de Campo, 14 de abril de 2009).

De acuerdo a lo aportado por la profesora, se puede concluir que las ilustraciones son usadas en las aulas escolares cuando la actividad lo amerita para una mejor comprensión para el alumnado. Podemos encontrar en las paredes de las aulas carteles con un abecedario en mayúsculas y minúsculas, las frutas y verduras, los signos de suma, resta, multiplicación y división, sobre el medio ambiente, el cuerpo humano, una lámina de la higiene, los medios de transporte, los alimentos chatarra, las frutas y verduras, así como las tablas de multiplicar, los signos de suma, resta y división, y algunas palabras en inglés.

Dichas ilustraciones han estado durante todo el ciclo escolar en donde los niños y niñas lo ven cotidiano, ya que en ocasiones, sin que sus profesores les indiquen, se acercan a ellas por iniciativa propia y en algunos casos les sirve para resolver algunas dudas en cuanto a las matemáticas.

11. La retroalimentación de los contenidos “Trabajados”

Aquí observaremos otra forma de enseñar a sus alumnos con la retroalimentación de los contenidos trabajados, ya que, en cada inicio o durante una clase, los profesores realizan prácticas de “recordación” sobre lo aprendido con sus discentes, en momentos previos.

Describiremos algunas evidencias rescatadas en el diario de campo y grabaciones hechas en las aulas.

La profesora hace una retroalimentación diciendo: *vamos hacer un repaso el día de hoy rapidito.....* Y explica: *Estoy haciendo una retroalimentación de estos contenidos para qué queden más claro todavía. Manejamos lo que son los sustantivos pero, acuérdense que los sustantivos se dividen en sustantivos comunes, sustantivos propios.*

Sustantivos comunes... nos dice que es: un perro, una niña, un pájaro, una maleta, pero para distinguir una maleta, un perro llevan un nombre propio, por ejemplo, el perro puede haber muchos, pero sabemos que hay perros en las casas y tienen nombres cada uno ¿sí o no?”

¿Cómo se llama?, Beto²⁹, ¿ya ven? tiene nombre. Entonces ponemos los nombres propios ¿Cómo se llaman?; luego tenemos niñas, aquí tenemos muchas niñas también que son un sustantivo común. ¿Qué son los adjetivos? Nos dice cómo es, en este caso, el perrito, la niña cariñosa; luego nos dice el verbo qué es lo que hace ¿Qué está haciendo este sujeto? -El perro anda corriendo, la niña lee, el pajarito canta y la maestra escribe.

Otro tema vamos a ver, ¿si queda claro a que llamamos sustantivos, adjetivos y verbos? ¿Sí?, vamos a ver lo de la tarde. El cuento que escogiste busca y escribe cinco sustantivos propios, comunes, cinco adjetivos. (Grabación de la clase 27 noviembre 2008).

En otra sesión de clases dice: Primero vas hacer tu conversión, luego que tengas tu conversión. Entonces dividido entre 2, ya puedo poner los valores, ¿área es igual? ¿A cuánto tiene la base? ¿Cuál es la operación que tengo que hacer primero?...Yo le digo repaso, por ejemplo, estos no son mis exámenes, mis exámenes son otros. Sí, solamente lo agarro en la tarde como repaso. (Grabación de la clase 28 enero 2009) Hace la aclaración de los exámenes, indicando que es para retroalimentar al alumno.

El profesor dice en una de sus clases: hoy solo van a leer de acuerdo a la palabra que les enseñe a través de una tarjeta (Diario de Campo, 5 febrero 2009) Se refiere a las tarjetas de la lotería, a las cuales les tapa el nombre y, al ver la imagen, los alumnos dicen qué es y les pide que escriban el nombre de la imagen. Después de jugar la “lotería de los alimentos” se da cuenta de las dificultades que tienen sus alumnos y alumnas. (Diario de Campo, 5 febrero 2009).

En la clase de matemáticas los cuestiona con las siguientes preguntas: ¿Ya vieron qué forma tiene nuestra mesa?, ¿En qué se parece? ahí está su nombre “trapezio” (les escribe la palabra “trapezio” en el pizarrón). “Tra...pe...cio”, fíjense qué voy hacer, ¿Merry cómo es que no te sale? velo. ¿Lo estás haciendo?, dale Yarisol, te falta una figura Yamili³⁰. No... no así, como ésta. Vamos ahora a marcar el contorno, ¿se acuerdan qué era el contorno? ¿Qué era? alrededor, es como vimos hace rato, ¿éste tiene contorno? véanlo bien (Le muestra la figura) ¿y éste? Sí, sí verdad, Sandra³¹ lo hizo hace rato y marcó el contorno, es el que está marcado, lo mismo vamos hacer ahorita vamos a marcar el contorno de la figura que se

²⁹ Alumno de la profesora.

³⁰ Alumna del profesor.

³¹ Alumna del profesor.

llama ¿Cómo se llama? : “Trapezio” es el que vamos hacer, el contorno es el que está alrededor sí, chula. ¿No da? (.....) ¿qué vamos hacer? Un tangran grande vamos a unir, vamos a unir, marcar los cuatro puntos ¿cómo se llaman? ¿Se acuerdan que la semana pasada lo vimos?, ¿Reconocieron la figura geométrica? hoy hicimos el trapezio y el rectángulo vamos a virar a ver por acá, para recordar un poquito lo que acabamos de hacer, hicimos dos figuras, Roger³², Román trapezio, les comentaba hace un rato que tiene forma de la mesa en la que escribimos ¿cuántas figuras forma el tangran? (Grabación de la clase 27 noviembre 2008) Puso como ejemplo la mesa de los alumnos para que ellos lo observen directamente y puedan tener una imagen vivencial y poder trabajar con ese elemento, que se encontraba a su alcance.

En otra clase se tuvo la presencia de las madres de familia, ya que se trabajó una clase abierta en donde el maestro les comentó *“en la sesión pasada hicimos una carta, ¿se acuerdan un recado? O sea, para que le deje a su esposo, hijo, hija que más, no hay la costumbre ¿verdad?, Vamos a formarnos por equipos las mamás por acá.* (Grabación de la clase 4 diciembre 2009) Les da las indicaciones en general para que cada equipo elabore una carta y les comenta a los niños que ellos saben los elementos que debe contener una carta, para que les vayan indicando a las mamás y ellas les van dictando el contenido de la carta. A su vez los niños van explicando los pasos que debe tener la misma. Se nota una interacción con sus mamás y el mentor teniendo mucha participación con ambas partes.

De esas formas realizan la retroalimentación de lo aprendido y a su vez observar el desempeño de los niños sobre el tema, para considerarlo en las sesiones posteriores.

Esto reafirma lo observado en las aulas de clase, ya que para los maestros la retroalimentación es importante porque a través de esta pueden detectar si comprendieron el tema trabajado y, en dado caso, instrumentar estrategias para mejorar el proceso de aprendizaje.

12. Las actividades libres

Durante el tiempo que estuve en los salones de clases pude observar que los estudiantes utilizan los materiales didácticos que se encuentran en sus aulas de manera espontánea, ya que

³² Alumno del profesor.

los propios mentores se han dado la tarea de que los utilicen en sus actividades, aunque no estén utilizándolos para las actividades planeadas en ese día. Por ejemplo:

En su tiempo de recreo, o en algún espacio que tienen libre los alumnos y alumnas, se observó que tres niños juegan con el material de palillos, otro realiza una pirámide con los palillos, y otro empieza a buscar un juego diferente, luego se incorpora con los otros tres.

Seis niñas se encuentran sentadas en su lugar; están en círculo y luego se mueven para quedarse en semicírculo. Se paran todos los niños y las niñas, se ponen en fila los 4 niños y una niña y la otra de 4 niñas y un niño empiezan a enseñar la canción de la Adelita. Las otras 2 niñas se quedaron en su lugar. Se ponen a platicar los alumnos por parejas sobre sus asuntos personales (Diario de Campo, 13 de enero de 2009), 2 niñas y 2 niños se dedican a corregir sus ejercicios y tres niñas se encuentran sentadas escribiendo. Les dan otro ejercicio de crucigrama de números para que peguen en su libreta. (Diario de Campo, 28 de enero 2009). Dos niñas se encuentran recortando sus figuras geométricas para pegar (sentadas en el suelo) Otras 2 niñas están hojeando un libro de matemáticas en el suelo, 3 niñas se encuentran en el rincón sentadas en el suelo jugando lotería del sistema nervioso. En otra observación vemos a niños primer grado jugando “serpientes y escaleras” (Diario de Campo, 27 noviembre 2008).

Se pueden enlistar los juegos y los materiales didácticos que utilizan los alumnos y alumnas, siendo estos:

- ▶ Lotería del sistema nervioso
- ▶ El caracol
- ▶ Serpientes y escaleras
- ▶ Figuras geométricas
- ▶ Rincón de lectura
- ▶ Canción de Adelita
- ▶ Crucigrama numérica
- ▶ Pirámide del conocimiento
- ▶ Corrección de sus ejercicios
- ▶ Realizando algún escrito personal
- ▶ Ojeando un libro de matemáticas.

Como se puede observar, los estudiantes le dan buen uso a todos los materiales didácticos que se hallan en su aula, ya que estando en descanso o en sus tiempos libres acuden por iniciativa propia a dichos materiales dirigiéndose a los lugares en donde se encuentran ubicados para trabajar con ellos. En otros casos realizan diversos juegos interactivos que les ayuda en su aprendizaje.

Podemos concluir que los maestros han sabido ser los facilitadores sobre la utilización de todos los materiales didácticos encontrados en los salones de clase, en donde los discentes han respondido al utilizarlos con plena confianza en los momentos de receso o tiempo libre que ellos tienen.

B. Las formas de organizar el trabajo multigrado

Dentro del apartado de las formas de organizar el trabajo por grupos nos referimos a los diferentes temas para cada grado, a actividades o contenidos comunes para estos en donde los docentes tienen que ingeniárselas para desarrollar los contenidos acorde a lo solicitado por el PEM 05.

En donde se pudo observar cuatro categorías siendo estas: organizar al grupo por grado, el trabajo colaborativo, la actividad de aprendizaje diversificada y el control del grupo por lo que se describe cada una de ellas.

1. Organizar al grupo por grados

En esta categoría los docentes organizan al grupo por grados, esto quiere decir que utilizan el nivel escolar para etiquetar al discente en cuanto a los conocimientos que estos adquieren en su proceso de aprendizaje.

Se presentan varios fragmentos que muestran las formas de organizar al grupo para su aprendizaje.

Durante las observaciones en los salones de los profesores se notó que trabajan mucho los conocimientos por grado. En el caso de la profesora, ella realiza una división por grado al referirse a cuarto, quinto y sexto grado: van hacer otra actividad diferente cada quien. Después se dirige a sexto grado expresando: copien las preguntas de comprensión, ponga correctamente ahí. Seguidamente una niña expresa: ¿Maestra los de quinto grado y lo de cuarto grado,

vamos hacer lo mismo?....., Ellas querían saber que si la misma tarea era para todos, pero no fue así ya que fueron diferentes ejercicios para cada grado.

Nuevamente organiza al grupo en equipos, pero en esta vez les pide que tomen un dulce de la bolsa y de acuerdo al color del dulce que les toca los va dividiendo en equipos y les dice: Por grado van a trabajar “la pirámide del conocimiento”. ¿Por qué pide que se trabaje por grado?, si las tarjetas están organizadas por ciclos. Ella expresa que los cambia porque no todos los alumnos estaban familiarizados con la dinámica de las tarjetas y les mostrará por grado como trabajarlas. (Diario de Campo, 13 de enero 2009).

En otro momento la profesora menciona: *cuarto grado resuelve los siguientes problemas, quinto y sexto forman otro equipo (7 niñas y 2 niños)*. Los alumnos y alumnas hacen ejercicios sobre el prisma rectangular. (Diario de Campo, 11 febrero 2009). En otra ocasión los niños están en semicírculo siendo 6 niños y 6 niñas, les dice la maestra que por grado van a trabajar la pirámide. (Diario de Campo, 28 enero 2009).

Es interesante observar que a pesar de que la docente requiere distribuirlos por grados, en ocasiones las actividades se llevan a cabo de manera general.

En la dinámica de la pirámide del conocimiento, la educadora les expresa a sus alumnos: bien, a ver escuchen lo que van hacer: cuarto grado le va a preguntar a quinto grado, le van a pasar las tarjetas del tercer ciclo a cuarto grado. Y una de sus alumnas pregunta ¿quinto grado le va a preguntar a sexto grado? Y la maestra le contesta: quinto grado le va a preguntar a sexto grado y le va a pasar las tarjetas del tercer ciclo y sexto grado le va a preguntar. ¡No, no! Tres son ustedes: quinto grado y sexto grado, separen las tarjetitas para ustedes quinto grado. Segundo ciclo va a preguntar a cuarto grado, sexto grado va a preguntar tercer ciclo con las tarjetas... le van a preguntar...van a preguntar todo lo que esté en el tercer ciclo de español y matemáticas, eso le van a preguntar a ellos, perfecto, a quien le toca Baruc, a quinto grado le toca, matemáticas a sexto grado le puede preguntar a quinto grado hay va, ¿Cuáles son sus características? Lo acabamos de ver, recuerden que quinto grado no puede responder, sexto grado lo puede hacer, para sexto grado, historia para cuarto grado, un alumno pregunta ¿cuarto grado o quinto grado?, la educadora le dice quinto grado contesta, sexto grado a ver si se acuerda, quinto grado es para quinto grado, otro niño dice

¿es para cuarto grado o para sexto grado? Y responde la maestra quinto grado y sexto grado, tres decímetros, un metro” (Grabación de la clase 28 enero 2009).

En otra clase la maestra le expresa a uno de sus alumnos: *“es de quinto Sandra, sigue practicando la lectura, se los dan a sexto grado para que les sirva también. ¿Cuarto grado ya terminó? Vengan por el cartón de una vez, solo pirámide...aquí, sexto grado (...) ¿ya terminó sexto grado?* (Grabación de la clase 14 febrero 2009). En otro momento la maestra dice: *“esto es de quinto grado”* (Grabación de la clase 27 mayo 2009), *“quinto grado esas actividades son de ustedes”*. (Grabación de la clase 17 junio 2009).

La maestra expresa a los de sexto grado: *Terminan el segundo problema y empiezan el tercero (...) analicen*, mientras las alumnas de quinto grado siguen trabajando con sus figuras. Terminan los alumnos de sexto grado con su actividad (cuatro niñas y un niño) les revisa sus trabajos, a la vez que trabaja con Rafael. Les dice a los de sexto grado: *que guarden sus trabajos en sus carpetas de ejercicio*. (Diario de Campo, 5 marzo 2009).

Es indudable que la docente confía en que los niños salen beneficiados con su integración en grupos organizados por grados.

Al acudir en el salón del profesor se pudo observar que comenta lo siguiente: *hay niños de primer grado y segundo grado que no pueden tener los mismos avances ya que tienen problemas de lecto - escritura, en lugar que avancen, los niños de segundo salen mal, es lo que planteo*. (Grabación de la clase 28 octubre 2008). Por otra parte, los alumnos estaban organizados por grados y de esta forma se encontraban trabajando lo escrito en el pizarrón. (Diario de Campo, 2 diciembre 2008). En el caso de segundo grado les dice que les va a dictar en el cuaderno de matemáticas, utilizando el fichero de matemáticas y el PEM 2005) A su vez pregunta *¿Qué dije?* (Diario de Campo, 4 febrero 2009).

En otro momento el profesor dice: *El razonamiento para ellos, los de segundo grado, es primordial para su edad*. (Grabación de la clase 27 mayo 2009). En otra clase el docente les dice a sus alumnos: haber chicos, se sientan por grado (Grabación de la clase 28 octubre 2008). Se dirige a un niño y dice: *quiero ver la letra de tercer grado no de segundo grado. (...) Es sobre la línea Roger, sobre la línea, no me hagas esto, haz bien tu “A”, no lo hagas como los de segundo grado, compón tu “A”, Roger ya viste, no sabes lo que escribes* (Diario de Campo, 4 junio 2009).

Se puede notar es que ambos educadores dividen a su grupo por grado, a pesar que es una escuela bidocente multigrado y se debe trabajar por ciclo escolar. En una dinámica que realizó la profesora, bajo el supuesto de trabajar por ciclo escolar, termina por remarcar mucho que están organizados por grado lo que se puede evidenciarse con las expresiones de los niños y niñas que tenían que preguntar si sus compañeros de otro grado podían o no contestar las preguntas de los grados avanzados. A su vez trabajan también en equipos, pero por grado.

Con el maestro se observó que en la mayoría de sus clases, sus alumnos se sientan por grado escolar y sus lugares ya están bien definidos, sólo en una ocasión, por iniciativa propia, los alumnos se sentaron en donde quisieron, a excepción de tercer grado que se sentaron todos en su lugar. (Diario de Campo, 4 junio 2009) Generalmente, los alumnos ingresan a su salón ocupando sus lugares de acuerdo a su grado de escolaridad, las mesas y sillas están formadas en círculo. (Diario de Campo, 17 marzo 2009).

2. El trabajo colaborativo

Se puede observar a la maestra organizar a los alumnos en círculo para que trabajen en equipo. Les dice: *“por favor... un círculo... quinto y sexto. Irene³³, Yumiko, cuarto grado por acá* (Diario de Campo, 11 febrero 2009), fomentando de esta manera el aprendizaje cooperativo, lo que permite desarrollar ciertas estrategias para trabajar juntos en la resolución de algún problema planteado por la docente.

En otra clase, la profesora le pide a Fernando que apoye a Baruc, porque no comprende. (Diario de Campo, 2 abril 2009). En otra clase les pide que se formen en círculo (la maestra) a los de sexto grado y les va entregando una hoja con figuras geométricas, a la vez les dice que, si en algún momento alguien del equipo no se acuerda, le pueden preguntar a sus compañeros. (Diario de Campo, 5 marzo 2009).

En otra ocasión la educadora expresa: *“Traten de explicarle para que comprenda, tú se lo tienes que explicar, explícalo para que comprenda, la idea que tú tienes, explíquenle cómo es la idea para que no esté equivocado, explícale* (Grabación de la clase 14 febrero 2009).

El dar o recibir ayuda en las distintas actividades escolares es una constante en el trabajo cotidiano. Los siguientes fragmentos dan cuenta de esto. En la clase del educador se observó que la alumna Ximena le dice a su compañera *“recórtalo con “C” de casa”* (Grabación de la

³³ Alumna de la profesora.

clase 17 marzo 2009. Un niño le dice a su compañera *puedes mover este, este, a ver puedes mover este o este, aista acá velo que se formó velo*. (Grabación de la clase 28 enero 2009). El alumno Fredy dice: *a mí me van diciendo ayuda a Sandra sí*. (Grabación de la clase 27 mayo 2009); otra alumna le dice a su compañera: *velo así va, dos tenemos*. (Grabación de la clase 2 abril 2009). El maestro le pide a Yamili: *orienta a Merry* y como no está segura de la formación de la palabra, habla al maestro y le pregunta *¿cómo se forma jaula?* (Diario de Campo, 17 marzo 2009).

Aquí se ve claramente que los profesores están fomentando el trabajo colaborativo entre los alumnos, el trabajo colaborativo ayuda a potenciar aspectos afectivos actitudinales, motivacionales y genera aspectos muy positivos para el logro de los aprendizajes. Ya que la finalidad del trabajo colaborativo es de producir algo, que puede ser un conocimiento. (Martí, 1996, pág. 54).

De acuerdo a *Melanie Ultech (2004)*, dice: *El salón multigrado invita a la colaboración y a ser cooperativos ahí las maestras pueden proveer múltiples oportunidades para la interacción social. Los niños y las niñas aprenden entre ellos si se crea un ambiente de trabajo en equipo, como en los deportes, todos se unen para lograr un objetivo común. La interacción entre la diversidad de niveles se facilita mediante discusiones con el grupo completo, en grupos pequeños o en pareja*.

En este sentido, hablar de ambientes de aprendizaje colaborativo es basarnos en los principios de las teorías constructivistas, las cuales consideran al aprendizaje como un proceso interno de entendimiento, que se produce cuando el que aprende participa activamente en la comprensión y elaboración del conocimiento (Mayer, 2000). Además el constructivismo social (Vygotsky, 2000) argumenta que la cultura (los saberes) y el contexto son importantes en la formación del entendimiento. Es así que, el conocer y el proceso de construcción del conocimiento se originan en la interrelación social de las personas que comparten, comparan y discuten ideas. Es a través de un proceso interactivo que el que aprende construye su propio conocimiento. En el contexto del aprendizaje social interactivo el trabajo colaborativo se presenta como un excelente modelo para garantizar mejor la eficacia de un proceso de aprendizaje con un mayor beneficio para el grupo. A través del trabajo colaborativo se logra

un compromiso grupal e individual en la construcción del conocimiento (Hamada y Scout, 2000).

Trabajar en equipo es un modelo que se ha seguido y se ha modificado con el paso de tiempo, ahora se le ha dado más peso al aprendizaje cooperativo, es decir, un grupo de alumnos trabajan en equipo y el resultado de este trabajo debe reflejar que todos y cada uno de ellos hayan aportado información de igual manera.

Debido a que los profesores lo han generado en el transcurso del curso escolar, han logrado obtener resultados favorables cuando sus alumnos trabajan colaborativamente y se refleja en cada alumno cuando es expresado al orientar a su compañero de clase.

3. La actividad de aprendizaje diversificada

Otras evidencias que se registraron en las aulas de clase fue el uso de la actividad diversificada como recurso para organizar el trabajo en el grupo. Esta consiste en trabajar con un tema común con el grupo y, posteriormente, diferenciar actividades por ciclo y/o grado. (Lectura de sus libros de textos, resolución de ejercicios, trabajos en equipo, etc.) (PEM 2005, pág. 22). Veamos cómo se plantea en el siguiente fragmento:

El profesor platica: Los de primer grado hicimos un cuento en general entre todos la semana pasada; en segundo grado, vimos 6 imágenes de trabajo con ellos. Se va a pegar acá, son 6 imágenes y con esas imágenes van a realizar sus cuentos: segundo grado y tercer grado hicieron un cuento de miedo. Sí, ese cuento de miedo me llevó dos semanas en hacerlo, sí, o sea, precisamente hoy lo terminamos” (Grabación de la clase 2 diciembre 2008). A su vez menciona que las narraciones van de acuerdo al grado que se atiende: No se puede poner uno de primer grado a otro de tercer grado (id).

El texto siguiente es el cuento de una alumna de tercer grado. (Transcripción del original)

<p>Título: El tesoro embrujado</p> <p>Autora: Xiomara Beatriz Barbosa Garrido</p>
<p>Texto:</p> <p>Había una vez un tesoro nadie se a trevia a agarrar</p> <p>Porque estaba embrujado</p>

Y se le ocurrió a un señor llamado Manuel agarrar el tesoro y cuando salió a una señora.

Y los mataron a la señora, al señor y así nadie pudo llevarse el tesoro embrujado.

Aquí el profesor expresa: Estoy enseñando como redactar una carta y las palabras que son importantes para una mejor redacción, verificando ortografía y coherencia en la misma, sin decirles que está mal, sólo les menciono que lo pueden mejorar con las observaciones indicadas. (Profesor Canul Cauich Fredy Armando).

En el caso de primer grado no les es familiar ya que les genera dificultad por no estar acostumbrados a realizar esta actividad, pero en el caso de los alumnos de tercer grado ya tienen conocimiento sobre la elaboración de una narración y no es algo nuevo porque lo vienen trabajando desde los años anteriores y ya les es cotidiano dicha actividad pero en este caso se les pide mayor complejidad, por ejemplo la ortografía, la organización de sus ideas y coherencia. Con primer grado sólo es un acercamiento para que poco a poco vayan conociendo cómo elaborar una narración, esto quiere decir, los pasos que deben seguir en su elaboración. (Entrevista 28 de octubre 2008).

Para él es de suma importancia el razonamiento de sus alumnos ya que esto generará la habilidad de poder analizar el ejercicio planteado y de esta forma elaborar sus preguntas y éste a su vez creará un ambiente de interés en donde le contestará con otra pregunta para que el alumno le dé la respuesta razonando lo que se le plantea.

Los niños deben de poner en juego dos procesos de razonamiento. Por un lado, tratan de entender el contenido de los elementos señalados o expuestos por el docente. (Definiciones, explicaciones, conceptos), de captar la lógica del conocimiento. Por otro, se ocupan de entender las reglas y los usos aplicables en el contexto particular, de pensar qué tienen que hacer o responder, de comprender la lógica de la interacción. En esas dimensiones a veces generan contradicciones que no se explicitan ni se resuelven en el transcurso de la clase. Por ejemplo: cuando el maestro por alguna razón no acepta respuestas que resultan de la correcta aplicación de una definición que él mismo ha dado. (Escuela y clases subalternas, 1983, págs. 42 y 43)

En la práctica cotidiana, tanto maestros como alumnos se apropian y organizan los elementos transmitidos en la escuela a partir de esquemas y concepciones que ellos mismos han elaborado. (Ídem, 1983, pág. 45).

Todo este apartado se observa claramente que los educadores remarcaron en sus clases la graduación de conocimientos por grado hasta el hecho que los mismos estudiantes lo demostraban en las actividades que desarrollaban al preguntar a sus profesores si eran para primero, segundo o tercer grado y con el otro salón se daba la misma situación preguntaban si era para cuarto, quinto o sexto grado; sobresaliendo un comentario con un alumno al responder Jeshua, Jesús dice: tú no puedes responder porque eres de primero, por su parte el maestro le pregunta ¿cómo lo hiciste Jeshua? y contesta el alumno es que es un triángulo, si afirma el maestro y le dice muy bien. (Diario de Campo, 24 marzo 2009), generando dicha división por grado en la mayoría de sus ejercicios, claro que en algunas actividades se trabajó por ciclo escolar como ellos comentaron porque la actividad lo requería.

4. El control del grupo

Una de las características de los educadores es tener el control del grupo, esto tiene distintas significaciones, como mantener siempre la atención de sus alumnos en el desarrollo de los temas que les plantean, asegurar que los niños sigan las instrucciones adecuadamente, que estén llevando a cabo las actividades propuestas, definir los espacios y los tiempos del trabajo, de tal forma que la dinámica del aprendizaje se establece bajo las condiciones del profesor o la profesora.

En este apartado se pudo observar que en la clase, la maestra expresa a sus alumnos de sexto grado: *trabajen aquí, mientras muestro la tarea*. Con el hecho de que estos estén ocupados para que pueda atender a los demás niños. (Grabación de la clase, 14 febrero 2009), reflejándose la preocupación por el control: saber qué están trabajando, manteniendo su atención, haciendo que sepan trabajar ya sea en parejas, por grupos o de manera individual.

En otra clase la maestra indica: lo van a leer, dando la orden. Y dice: libro de lectura cuarto grado y quinto grado lo vamos a trabajar, recalando a los estudiantes para que estos lleven a efecto lo señalado. (Diario de Campo, 28 de enero 2009). En otro momento ella les dice: muy bien. Con estas dos palabras da a entender a los alumnos que el ejercicio se está realizando adecuadamente y a su vez señalando que continúen. En el caso de sexto grado especifica un

lugar para que el grupo trabaje diciendo: sexto grado trabajen aquí, explicándoles: mientras muestro la tarea, pero luego viene la orden: su libro de lectura van a trabajar hoy: “El leve Pedro”, y sigue explicando: lo van a leer, pero pueden salir a escucharse su trabajo. (Se refiere a que un compañero escuche el trabajo del otro y viceversa). Regresan para trabajar el ejercicio que tenemos acá. Que vayan a la sombra y me leen la segunda lectura y regresan después. Hasta aquí les da a los alumnos un espacio para sentirse cómodos y poder llevar a cabo el ejercicio de la lectura, pero les menciona que regresen al salón para realizarlo en sus libretas. De esta forma les da la libertad, pero a su vez sigue existiendo el control de tenerlos en el salón de clases. (Grabación de la clase 14 febrero 2009). Fontana (1989) señala que los profesores pueden aprenderse muchas de las destrezas y cualidades necesarias para un buen control de la clase. (pág. 25) que aquí entra en juego ya que la maestra cuenta con esas características para con su grupo.

En la clase del 5 de marzo la maestra se acerca y les pregunta a sus alumnos ¿Que están haciendo?, regresa y señala: que terminen porque van hacer otra actividad. (Diario de Campo, 5 marzo 2009). En otra ocasión, dice: quinto grado, termine de trabajar el material y lo dejan ahí. (Diario de Campo, 21 mayo 2009).

En otra jornada de clase del profesor se observó que les dice a sus alumnos: rápido terceros, los alumnos al oírlo aligeran sus trabajos ya que es una orden. (Grabación de la clase 17 marzo 2009), En otro momento el docente le dice a un alumno: vas a poner *la pelota* empieza a escribirlo, velo otra vez nada mas conócelo ya después lo voy a tapar ya. ¿Escucha la pelota es de niño? ¿Cómo quedaría bien? la pelota es del niño, vamos a corregirlo. Y le pregunta ¿qué le falta? ¿Cómo debe quedar bien la oración?, nada más corrección acá tómallo en cuenta. Se refleja el cuestionamiento constante con el alumno para que este lo analice y le dé la respuesta que el profesor espera.

El maestro toma la libreta de uno de ellos (de un niño) y le pide que lea Roger. Corrige a Merry diciéndole “El elefante” ojo “la pelota, es la pelota”. De esta forma va corrigiendo a cada alumno, les pide una oración larga con la palabra “bombero” y los discentes se dedican a elaborar sus oraciones, después hace que cada alumno lea las oraciones que construyeron.

Retomando nuevamente la clase de la maestra esta dice en voz alta ¿cuarto grado ya termino? y continúa checando los ejercicios. (Diario de Campo, 11 febrero 2009).

En este apartado se nota con claridad la orden que le da a la niña y esta lo realiza apoyando a su compañera. (Grabación de la clase 17 junio 2009), pero a su vez les dice a sus alumnos: hagan silencio no escuchan, ya no estaban prestando atención los alumnos y alumnas, cada quien estaban hablando, por lo cual los compañeros que tenían duda no se les escuchaba cuando la maestra les estaba explicando y por eso dice “silencio”, para que pueda escuchar las dudas. (Grabación de la clase 28 enero 2009).

En otro clase expresa la maestra a sus alumnos de sexto grado ahí no, sexto tiene un ejercicio después, ¿cuánto tenemos ahí?, debe ser antes, ¿por qué lo resolvió antes de ayudar a hacerlo? la maestra se acerca y les pregunta ¿Que están haciendo? (Diario de Campo., 5 marzo 2009), para ver si hay alguna duda. Por su parte Fontana menciona que “*la selección de material por el profesor es de vital trascendencia para la dirección y el control de las conductas escolares en los distintos niveles de aptitudes*”. (1989, Pág. 24), con esta cita de Fontana se reafirma que la maestra realizó una selección de su material para presentar a su grupo en donde ella lleva el control de la actividad desarrollada.

Por su parte Fontana expresa que “*el secreto de un buen control de la clase reside, en garantizar un entorno adecuado para el aprendizaje. (1989, pág. 26) así como también la finalidad de un buen control de la clase no es reducir las oportunidades de libertad personal del niño, sino aumentarlas, ayudándose a comprender mejor los horizontes que se abren ante él como consecuencia de su buena conducta*”. (Ídem, pág. 34)

Se puede afirmar que ambos maestros reflejan cuestionamientos constantes que les hacen a sus alumnos y la preocupación por el control en el salón de clase con las indicaciones que estos realizan y los niños las van cumpliendo, en algunas ocasiones, cuando no las realizan los discentes, sus maestros se los hacen saber nuevamente para ponerlo en práctica.

En conclusión, para los docentes es necesario tener el poder de controlar a su grupo de alumnos con la certeza de que contribuyan en las reglas establecidas por ellos, para que las obedezcan en el momento que se considere conveniente para cada docente, ya que si los discentes se atreven a realizar otra actividad fuera de la señalada, estos son sancionados con una llamada de atención por parte del profesor como ¿por qué lo resolvieron antes?, ya que deben de seguir las reglas establecidas por él o ella, que les permita “sentir” que mantienen el control del grupo.

C. La evaluación: concepciones y prácticas

En este apartado revisaremos los distintos significados y sentidos que tiene la evaluación en el trabajo cotidiano, así como sus momentos y objetos. Es interesante observar cómo se mezclan distintos significados y estrategias en los procesos evaluativos, así como el papel que se les asignan a los actores, desde luego, donde la figura del docente es la dominante.

1.- Concepciones sobre la evaluación

Con respecto a las concepciones de evaluación, estas tienen significados y sentidos que no combinan desde la evaluación como producto que sirve para medir los aprendizajes en las distintas asignaturas, valorar las actitudes, acreditar el curso escolar; como también procesos. Presentamos algunos pasajes que nos expresan esto.

El docente me platica como lo va registrando por cada alumno y sobre todo, que *todos obtendrán una calificación numérica* al respecto independientemente de las asignaturas oficiales que en su momento, determinará si el discente aprueba o reprueba solo por este aspecto. Señala que ellos *deben seguir con la normatividad oficial* que, al parecer, es una carga más dentro de sus actividades administrativas ya que deben de rendir información al respecto.

Aquí podemos decir que se habla de lo que algunos autores denominan como *evaluación sumativa*, para designar la forma mediante la cual se mide y juzga el aprendizaje con el fin de certificarlo, y con los docentes no es la excepción, de hecho, podemos decir que es el tipo de evaluación que reconocen como tal.

Al respecto, en una entrevista la educadora plantea que *hasta 8 y 9 son buenas calificaciones*. (Grabación de la clase 28 enero 2009). La maestra nos narra: *Les apliqué la semana pasada lo de la prueba de ENLACE, pues salieron regular, (...) abarqué cantidades de 6 cifras, mayor, menor que, de mayor a menor, operaciones desarrolladas, unidades, suma, resta, multiplicación hasta ahorita. Yumiko con 8 terminó. (...) Esta prueba se aplicó en el 2007 y tengo las otras que me falta de fotocopiar igual, para saber que tal salen y, cuando les preparo el examen, trato de separar algunas de las formas en que las preparan igual, para que a ellos se les haga igual, con hoja de respuesta, porque así ellos lo van realizando, pero bastante bien*. (Grabación de la clase 28 de enero 2009).

Como se puede notar, existe cierta preocupación por la obtención de un número simbólico, de preferencia de 8, 9 y 10, que sería lo ideal para la docente que todos sus alumnos obtengan dicho valor numérico. Olmedo, expresa que la *calificación*, en vez de ser la expresión de un juicio sobre el logro de ciertas metas, se convierte en una meta en sí y adquiere un significado artificial y deformado. (1973, UNAM)

Por otra parte, me llamó la atención una sesión de clases del profesor, cuando les dice a sus alumnos lo siguiente: ya chicos, quien de sus compañeros obtuvo más puntos, ¿cuántos tuvo Roger? -Fue Sandra, quien obtuvo el mejor. Vamos a ordenar estas cantidades de quien tuvo más punto a menos puntos, del más grande al más chico (Grabación de la clase 27 noviembre 2008). El profesor expresa: *Laura... Español seis y matemáticas seis. Ahorita vamos a decir por qué las calificaciones, no es el hecho que vaya a ser así, es tentativa.* (Grabación de la clase 4 diciembre 2008).

Carreño (1,973) señala que “La evaluación con referencia a la norma para calificar a nuestros alumnos, que hemos llegado a creer en ella y a aferrarnos a sus resultados por la fuerza de la costumbre” considera que “Al no tener referencias precisas contra las cuales calificar el aprendizaje individual, los profesores hemos optado por medir a cada alumno relacionándolo con un grupo de semejantes (grupo normal), calificando al estudiante según la ubicación de los resultados en el cuadro total de puntajes. Es decir, se asigna la más alta calificación al más alto resultado, calificaciones medianas a las puntuaciones que hacen mayoría, o “normales”, etc., independientemente del grado mismo de aprendizaje. (...), Puede afirmarse que nos hemos acostumbrado a clasificar a los estudiantes en diferentes niveles de desempeño y a calificarlos en consecuencia, conforme a esta concepción. Para eso no importa que quienes hubieran reprobado en ciertos grados de determinada escuela tengan un desempeño equivalente a los estudiantes calificados con los mayores notas en otra. (Olmedo, UNAM, 1973, pág.27).

Como podemos observar ambos mentores se concentran en la representación numérica para designar el aprendizaje de sus alumnos, para la maestra es representativo el obtener calificación de 8 o 9 que le indica mejoramiento y, en el caso del profesor, es a partir del 7 que le representa un avance de aprendizaje para sus alumnos.

Por otra parte, los alumnos han construido la referencia de la calificación como referente de aprendizaje, al grado que, incluso ellos solicitan a la profesora otorgarles un número en la tarea realizada. *¿Maestra va a calificar artística?, ¿No, va a calificar cívica? Preguntan las niñas ¿se va a calificar la tarea?* (Diario de Campo, 11 de febrero 2009). Esto me indica que el alumno requiere de un valor número para que sea significativo para él o ella.

Los maestros dedican gran parte del tiempo a recabar la información que usarán para calificar o emitir juicios definitivos del avance académico. Esto quiere decir que al utilizar *la evaluación sumativa o final*, es para designar una calificación o los juicios finales sobre el aprendizaje al terminar el periodo de enseñanza. Por su parte Morán (1,981) cita *“El principal punto de disensión es si la calificación debe representar un progreso o una condición comparativa; es decir, frecuentemente no se encuentra el modo de establecer adecuadamente la diferencia entre la evaluación del progreso y la del punto hasta el cual los estudiantes satisfacen ciertos estándares relativos o absolutos planteados en los objetivos”*. (pág.23)

Como se ha mencionado los profesores recaban todo tipo de información que les pueda arrojar un juicio de valor para emitir una calificación, en donde ellos retoman las tareas entregadas de sus alumnos, los ejercicios elaborados en sus libros y las participaciones en los salones de clases para otorgar una calificación a sus alumnos.

Referente al término *calificación* está referido exclusivamente a la valoración de la conducta de los alumnos (calificación escolar). Calificar, por tanto, es una actividad más restringida que evaluar. La calificación será la expresión cualitativa (apto/no apto) o cuantitativa (10, 9, 8, etc.) del juicio de valor que emitimos sobre la actividad y logros del alumno. En este juicio de valor se suele querer expresar el grado de suficiencia o insuficiencia, conocimientos, destrezas y habilidades del alumno, como resultado de algún tipo de prueba, actividad, examen o proceso. [Instituto de Ciencias del Hombre, 2011,[Consultado el 3 de septiembre de 2011].

Luego entonces, para los maestros la calificación es parte del proceso educativo porque es requerido por las autoridades educativas en donde deben de plasmar en cada boleta del alumno un valor numérico que indica un logro académico adquirido y es visto como algo cotidiano por toda la sociedad educativa. De hecho, los padres de familia siempre demandan dicho valor numérico, como referente de los logros académicos de sus hijos.

En un juego de concepciones no muy usuales, la docente supone cambiar el sentido evaluativo, situación que llama mucho la atención, y su propósito es evitar que sus alumnos sean evaluados, sin generarles miedo. Ella nos explica lo siguiente: *Diario se realiza la evaluación, nada más que esta vez, como ya vimos 2 bimestre, o sea, iniciando lo que es Enero hay evaluación. No digo evaluación porque dicen “¡EVALUACIÓN!, es ¡EXAMEN!”*, lo expresan *¡EXAMEN! Empiezan que “no... no estudié, que es esto”. Y les digo, “no es necesario que estudien, lo que ya saben es lo que van a contestar. Y si lo aprendiste bien, no vas a tener ningún problema, te va a servir para resolver tus dudas y ayudarte en lo que tú estás fallando”*. (Grabación de la clase 28 enero 2009). *Y luego te dicen: “no maestra, esto no lo hemos visto, o “esto no me queda claro”* (Grabación de la clase 10 julio 2009). Por tal razón decide utilizar el término REPASO y ha visto que le ha funcionado mucho mejor, porque los alumnos adquieren la confianza y seguridad en resolver los ejercicios planteados que cuando ella utilizaba como sinónimos, frente a los niños, los términos de “evaluación” y “examen”.

Se observa que la profesora ha optado en darle “otra” visión al término “EVALUACION” frente sus alumnos, lo que, desde su experiencia, ha llevado a obtener mejores resultados en su grupo. El supuesto es que todos los logros que ha obtenido, al darle un giro, es que sus alumnos ya no tienen temor porque escuchan la palabra “REPASO” en lugar de EVALUACIÓN, y eso les ha dado seguridad en sí mismos. Sin embargo, en realidad la docente sí mantiene entre sus concepciones que la EVALUACION es sinónimo de EXAMEN. Numerosos autores equiparan la evaluación con la calificación, evidentemente esta concepción reduce todo lo que se conoce acerca del progreso de los estudiantes, a una simple nota o número. (Morán, pág.22)

Morán (1,981) señala que los exámenes en realidad no son instrumentos de evaluación, sino obstáculos que hay que vencer a como dé lugar para obtener la anhelada calificación aprobatoria y la promoción al grado inmediato superior. (pág. 169)

Otra asociación con la evaluación del aprendizaje con los resultados de los exámenes la podemos encontrar en relación con la prueba ENLACE. Por ejemplo, el docente explica: *La Prueba Enlace pienso que nos da la pauta acerca de lo que falta reforzar en cuanto al aprendizaje de los educandos; en contraste está la situación de los educandos al ser este un*

aula multigrado, fue acorde a lo que se ha visto durante el ciclo escolar; no obstante se generan comentarios negativos por ser muy extenso. (Diario de Campo, 24 de Junio 2009).

Y sigue platicando, *“En relación a la prueba ENLACE yo, como maestro, pienso esto, para marzo es la PRUEBA DE ENLACE, van a EVALUAR, según tengo entendido, de primer grado a sexto grado, Con relación a la EVALUACION de ENLACE, este niño Jorge y Merry que no vienen y... cuando presenten su EVALUACION, se va a ver una diferencia muy grande... y los demás que están empezando a leer y escribir. Cuando vengan los resultados de la PRUEBA ENLACE, a quien le van a ver la cara no es a ustedes como mamás, es a mí como maestro. (Se los expresaba a las madres de familia)(Grabación de la clase, 14 febrero 2009).*

Es evidente que existe preocupación por parte de los educadores en cuanto a los resultados que tendrán sus alumnos en la aplicación de la prueba ENLACE, parecen darle mucha importancia a los resultados derivados de ella, sobre todo, del lugar que ocuparán de acuerdo a su modalidad multigrado. Por otra parte, dan a entender que si sus estudiantes salen bajos en su rendimiento escolar, a los docentes se les señalan como que no hubiesen realizado su labor docente. También mencionan que es una medida con la que ellos pueden conocer las debilidades que tienen sus discentes. En contradicción, por último comentan que dicha prueba no está de acuerdo con su contexto y las preguntas utilizadas *“son demasiadas técnicas”*, creando confusión en los niños.

- **La evaluación formativa**

En este rubro se analiza la evaluación formativa, cuya finalidad es valorar los avances cotidianos de los conocimientos de los niños, de tal manera que las apreciaciones permiten al docente “ajustar” y mejorar sus estrategias de trabajo.

En una de las clases de la profesora, le entrega al alumno Rafael una serie de números. Éste los extiende en la mesa y le comunica que invente un problema que contenga suma y resta. (Diario de Campo, 11 febrero 2009). Su propósito es de evaluar la reflexión que hace Rafael sobre la aplicación de las operaciones al trabajar la suma y la resta; claro está, el alumno construye el problema a solicitud de su maestra. Por lo que constantemente está evaluando el aprendizaje y la conducta de sus alumnos.

Morán Oviedo (1,981) expresa que la evaluación formativa no pretende “calificar” al alumno, ni centra su atención en los resultados sino que se enfoca hacia los procesos y trata de

poner de manifiesto los puntos débiles, los errores y las deficiencias de modo que el alumno pueda corregir, aclarar y resolver los problemas que entorpecen su avance. (pág. 288).

En el caso del mentor dice: veo que falta un poquito más en matemáticas, en el aprovechamiento de los niños, así lo percibí (Grabación de la clase 12 marzo 2009). A raíz de este análisis, él está consciente que sus alumnos requieren de más asesoría en la asignatura de matemáticas.

El profesor expresa en una de sus clases: Hoy sólo van a leer de acuerdo a la palabra que les enseñe a través de una tarjeta. Se refiere a las tarjetas de la lotería, a las cuales les cubre el nombre y, al ver la imagen, los alumnos dicen que es y les pide que escriban el nombre. Después de jugar la lotería de los alimentos, se da cuenta de las dificultades que tienen sus alumnos y alumnas. (Diario de Campo, 5 febrero 2009).

En la Propuesta Educativa Multigrado 2005, se señala la pretensión “*de que los maestros reconozcan a la evaluación como un proceso formativo, es decir; como un recurso para diseñar y planear su trabajo cotidiano, pues permite observar las necesidades que presentan los alumnos para repensar qué sigue después de la evaluación*”. (pág. 102). Por medio de la evaluación, el docente, además de contar con insumos para asignar una calificación, puede conocer el nivel y el avance de los conocimientos, habilidades y actitudes del niño en relación con su desempeño y con los propósitos de los programas de estudio; asimismo, contribuye a que el maestro evalúe su práctica docente de tal forma que identifique si las estrategias didácticas y los recursos utilizados en clase fueron los adecuados y detecte al mismo tiempo, aquellos factores que interfirieron en el logro de los propósitos establecidos, de tal forma que le permita replantear y planear acciones para mejorar su trabajo cotidiano.

La práctica observada nos evidencia que, para los docentes, hacer uso de la evaluación formativa, es un recurso indispensable para conocer los conocimientos logrados por los discentes y las temáticas que deben retroalimentar al diseñar su planeación de clases, de tal manera que cubran las necesidades de su alumnado.

2. Las formas de evaluación desde sus autores

En esta categoría se describen las formas valorativas que son utilizadas, con base en el papel de los sujetos que participan en esa acción. Las categorías para este análisis son: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

a).-La autoevaluación

Las tareas que los maestros proponen a sus alumnos para evaluar el aprendizaje constituyen uno de los mejores indicadores del currículo implementado: muestran qué es lo que los maestros valoran e indican a los estudiantes qué conocimientos y desempeños es importante alcanzar. Si las tareas requieren principalmente la memorización de conceptos y fechas, hacia allí estará orientado el esfuerzo de los estudiantes. Si en matemática se pide únicamente la realización de operaciones aritméticas, eso es lo que los estudiantes aprenderán.

En este aspecto se puede visualizar como los educadores autoevalúan las tareas con estas evidencias recabadas en el transcurso de la observación de clases y las grabaciones durante el ciclo escolar 2008 – 2009.

El profesor plática que en una de sus clases: si ya leyeron la carta, si lleva “T” o lleva “H” no voy a ver eso, lo que nos debe importar ahorita, en este momento, es quien lo está escribiendo lo entienda. La ortografía si es “H” después se ve, sí se va a comentar. El otro equipo comenta ¿qué se va a corregir?, Y el maestro les dice se corrige al equipo que se lo dio anteriormente ¿si me explico?, ¿Sí? (Grabación de la clase 4 diciembre 2008). Les menciona a sus alumnos que por el momento no consideraran la ortografía, lo importante es que tengan bien claro los pasos para elaborar una carta, aunque después el se abocará a revisar con detalle la ortografía.

En otra clase, la alumna Yumiko le dice a su compañera: tú ya sabes leer, nosotros no. Ella admite sus limitaciones y lo expresa a su compañera. (Grabación de la clase 11 febrero 2009).

En este caso los maestros están generando que los alumnos se involucren en el proceso de valoración y evaluación siendo parte fundamental en la *autoevaluación* para hacer de éste un proceso balanceado.

A medida que los discentes reflexionan sobre lo que han aprendido y de qué manera lo han aprendido, ellos desarrollan herramientas que les permiten convertirse en aprendices más efectivos.

Por lo que los alumnos necesitan examinar su trabajo y pensar sobre lo que hacen bien y cuáles son las áreas en las cuáles aún necesitan ayuda.

Para poder guiar a los alumnos en la comprensión del proceso de autoevaluación, la profesora les entregó un formulario de perfil de egreso que ella seleccionó, en donde ellos se

fijan sobre su aprendizaje y las debilidades que tienen en algunos temas para reforzarlo. Cabe mencionar que solo ella lo lleva a cabo ya que le interesa conocer muy de cerca los avances que van adquiriendo sus alumnos y que éstos estén conscientes de sus dificultades para que entre ambos lo vayan trabajando.

Consciente o inconscientemente permanentemente estamos evaluando, si está bien o está mal alguna acción u opinión, si valoramos o no. Tradicionalmente el término evaluación en el ámbito educativo se asocia con control, con averiguación de cuánto sabe el alumno, si sabe o no determinados temas, si alcanzó o no los objetivos, en término de producto final. Estas concepciones corresponden a un paradigma positivista de concepción didáctica, específicamente al modelo proceso producto donde se considera a la evaluación como una comparación entre los objetivos propuestos y los objetivos logrados, es decir la evaluación como sinónimo de medición.

En el caso de la profesora, los alumnos centran su autoevaluación en las prescripciones establecidas en el perfil de egreso, a partir de los aprendizajes que se espera obtengan, y sólo permite el reconocimiento, por parte de los alumnos, de qué temas han aprendido y cuáles son los temas que les falta reforzar.

En el caso del mentor invita a sus alumnos para que estos realicen la revisión de sus ejercicios y puedan conocer sus errores para ir corrigiendo, a su vez explica falta un poquito más en español pero yo no lo veo así.

En la clase de la profesora se pudo observar la utilización de la autoevaluación al decirles “Estas se las voy a dar (se refiere a los ejercicios) para que revisen y vayan corrigiendo y vean en cual se equivocaron, yo ya revisé y vi cuantas tienen cada quien” (Grabación de la clase 2 abril 2009) y luego ellos dicen qué bueno que vimos eso maestra porque en eso estaba fallando Fernando ¿ya lo comprendiste? “sí ya lo entendí, ya lo sé”.

Se pudo notar que en los salones de clases los docentes utilizan la autoevaluación que se refieren a la participación de los sujetos en su proceso de aprendizaje ya que ellos mismos son los que se evalúan.

b).- La coevaluación

La *Coevaluación* consiste en la *evaluación del desempeño de un alumno a través de la observación y determinaciones de sus propios compañeros de estudio*. El mencionado tipo de

evaluación resulta ser realmente innovador porque propone que sean los mismos alumnos, que son los que tienen la misión de aprender, los que se coloquen por un momento en los zapatos del docente y evalúen los conocimientos adquiridos por un compañero y que ellos también han debido aprender oportunamente.

Esta retroalimentación que nos propone este tipo de evaluación, busca y tiende a mejorar el aprendizaje, porque animará a los estudiantes a que se sientan realmente partícipes del proceso de aprehensión de contenidos y no meros asistentes de una clase, *la coevaluación les propone a los estudiantes que participen de su propio proceso de aprendizaje y el del resto de sus compañeros a través de la expresión de juicios críticos sobre el trabajo de los otros.*

Luego entonces en la coevaluación participan todos los alumnos que conforman un equipo. Tu diccionario hecho fácil, portal.[Consultado el 1 de septiembre de 2013].

Ya que en las clases de los docentes se lleva a la práctica la coevaluación en donde damos a conocer algunas evidencias al respecto.

Es importante mencionar que en la clase, el alumno le expresa a la maestra usted nos acaba de explicar una cosa, algo que según usted se hizo mentalmente y la docente explica les digo ustedes aprendan, recuerden cómo realizar el planteamiento, pero me dicen si porque me dio el mismo resultado (el alumno) (Grabación de la clase 3 julio 2009). Después comentamos en donde estaba mal y ya les voy explicando detenidamente. (Grabación de la clase 10 julio 2009). Le dice a un alumno: a ver ¿quien ha fallado en lo que estamos haciendo ahorita? Tú ya fallaste hay que practicar más, uno más. (Grabación de la clase 11 febrero 2009).

Cuarto grado forman un círculo. Pasa la educadora al pizarrón para revisar el problema que hicieron y les comenta a sexto grado que resuelvan el otro problema siempre en el pizarrón.

Los de “sexto grado” están trabajando en equipo respondiendo cada quien la respuesta que tenía en la prueba ENLACE comparando sus resultados. Le pide a Fernando que apoye a Baruc porque no comprende. (Diario de Campo, 2 abril 2009). A uno de sus alumnos le pregunta ¿Qué te pareció la prueba?, y el alumno Baruc dice, se copiaron (Diario de Campo, 21 mayo 2009). Siendo su respuesta del alumno al realizarle la pregunta.

En otra sesión de clases la maestra da la orden de cambiar libretas, los alumnos se van pasando las libretas y entre ellos se califican al realizar la lectura del ejercicio y uno da la respuesta en donde la docente les dice muy bien esa es la respuesta correcta, que vean si sus

compañeros lo tienen igual, de esta forma proceden a calificar el trabajo de su compañero o compañera. (Diario de Campo, 11 febrero 2009).

c).-La heteroevaluación

La heteroevaluación es por lo consiguiente: *“La evaluación que realiza una persona sobre otra respecto de su trabajo, actuación, rendimiento, etc. A diferencia de la coevaluación, aquí las personas pertenecen a distintos niveles, es decir no cumplen la misma función. En el ámbito en el que nos desenvolvemos, se refiere a la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con respecto a los aprendizajes de sus alumnos; sin embargo también es importante que la Heteroevaluación pueda realizarse del alumno hacia el profesor ya que no debemos perder de vista que la evaluación es un proceso que compromete a todos los agentes del sistema educativo”*.

Adi, Artículo de evaluación de los aprendizajes, internet. 2007,[Consultado el 3 de septiembre de 2011]

En la cual se refleja algunos fragmentos en los salones de clases de los profesores en donde la educadora se encuentra interesada en que sus alumnos analicen, razonen, critiquen los problemas que ella les indica en la cual utiliza los instrumentos de los cuadernillos de la prueba ENLACE de cursos pasados, así como las pruebas de COFEB que están elaboradas para ir conociendo el avance de su grupo como las problemáticas que se les presentan y hace que cada uno de sus discentes se den cuenta de su proceso de aprendizaje.

En síntesis: la evaluación como actividad indispensable en el proceso educativo puede proporcionar una visión clara de los errores para corregirlos, de los obstáculos para superarlos y de los aciertos para mejorarlos. (Ídem, 1981, pág.23)

Siendo un proceso importante dentro de la enseñanza, rico por los datos y posibilidades que ofrece y también complejo por las dificultades que supone enjuiciar las actuaciones de otras personas, más aún cuando éstas se encuentran en momentos evolutivos delicados en los que un juicio equívoco o "injusto" puede crear actitudes de rechazo (hacia el estudio y la sociedad) en el niño, adolescente o joven que se educa.

Adi, Artículo de evaluación de los aprendizajes, internet. 2007, [Consultado el 3 de septiembre de 2011].

Otra forma de heteroevaluación es la evaluación externa, la cual se ha ido introduciendo en las aulas, originalmente, como componente de la “carrera magisterial” y la cual sirve para promover al profesorado en México. El instrumento se conoce como la prueba “Enlace”. Han existido también otras formas de “evaluación” externa a través de pruebas que se generan en las zonas escolares, la jefatura de sector y por el Programa Compensatorio de Conafe, las cuales todas tienen la finalidad de evaluar las habilidades y conocimientos adquiridos por los alumnos, aunque no todas se aplican a todos los alumnos.

Registrando algunos fragmentos donde expresan los profesores sobre cada una de ellas dan su opinión sobre estas evaluaciones y, sobre todo, lo que ha significado para ellos.

Primeramente, la educadora expresa que prepara a sus alumnos porque más adelante tienen las “Olimpiadas del conocimiento”. Explica que tenía copias del examen de ENLACE del curso anterior, y que les pidió una copia a los maestros que fueron a aplicarla en su escuela, pues le sirven después como “práctica” con sus alumnos. (Grabación de la clase 13 enero 2009). En otra clase se observó que la profesora utiliza las pruebas de Enlace 2008 y las de COFEB 2009 como ejercicios para sus alumnos. (Diario de Campo, 10 junio 2009). Afirma que lo realiza con la finalidad de que sus alumnos se vaya acostumbrando al tipo de pruebas utilizadas, como también el de conocer las debilidades que estos tienen en las asignaturas.

Manifiesta que en las pruebas COFEB, sus alumnos salieron reprobados porque la forma como preguntan no es de acuerdo al contexto de los discentes y, a su vez, utilizan palabras técnicas que no entienden, preguntan temas que no se han visto y se les complicó al llenar los círculos. Por otra parte argumenta que la mayoría de los directores están inconformes con las autoridades educativas. (Diario de Campo, 24 de marzo 2009).

Al referirse a la prueba ENLACE, señala que se realizan preguntas fuera del contexto del alumno y las palabras técnicas que utilizan para las mismas preguntas. Asimismo, en muchas ocasiones preguntan temas que aún no se han tratado en la clase y eso hace que se confundan los alumnos hasta el grado de no aprobar la prueba.

Por otra parte, expresa que los resultados de los alumnos permite “palomear” los temas que requerían reforzarse, (Diario de Campo, 24 junio 2009).

Por lo que podemos observar los profesores tienen una visión diferente sobre la heteroevaluación ya que señalan una controversia al manifestar que la prueba enlace abarca

preguntas fuera del contexto de los alumnos, así como también la redacción de palabras técnicas que son empleadas en las preguntas que suelen confundir a sus alumnos y de igual forma hicieron mención sobre el diseño de las preguntas de la prueba cofeb que no van de acuerdo al contexto de los discentes. Por lo que hemos analizado que ambas pruebas los docentes coinciden sobre la forma en que se elaboran las preguntas para evaluar a sus discentes.

d).- Los recursos de evaluación

En esta categoría revisamos los instrumentos que los docentes van legitimando como los recursos para evaluar, además de las tareas cotidianas. Generalmente los docentes utilizan diversas técnicas para evaluar como la aplicación de una prueba, diversos ejercicios en torno a su proceso de resolverlo en el caso de matemáticas, la lectura en español, dinámicas utilizadas en juegos, exposiciones de trabajo, trabajos en equipos. Sin embargo, existe una tendencia a reconocer el uso de las pruebas como los instrumentos de evaluación.

Se pudo observar que la profesora toma decisiones didácticas y pedagógicas, debido al resultado que le arrojó *la prueba diagnóstica*. (Diario de Campo, 28 de octubre 2008), expresando: *me gusta hacer una evaluación, si me autoevalúo. A veces llego y digo eso, no puede ser, hoy no me gustó mi clase*. (Diario de Campo, 28 de octubre 2008).

En otro momento les indicó a sus estudiantes: *“Niños con lo que ya terminaron me cuentan”*. (Se refiere a los problemas resueltos de la prueba ENLACE, que les aplicó) (Grabación de la clase 2 de abril 2009). Continúa diciendo: *“trato de poner las pruebas de ENLACE, en lo personal de matemáticas y a mí me gustan los instrumentos y voy a implementar más”*. (Grabación de la clase 3 de Julio 2009) Ella menciona: *“apliqué el perfil de egreso con mi grupo de sexto grado, lo trabajé, yo voy hacer la prueba con mis alumnos de sexto grado a ver qué tal están exactamente”*. (Grabación de la clase 10 de Julio 2009), *“Lo vamos haciendo, se los dejo para que practiquen en casa cuando vengan vamos a trabajar lo que no comprendieron*. (Grabación de la clase 14 de febrero 2009).

Luego comenta la profesora: *las pruebas que estamos resolviendo con palomitas en los aciertos y, lo que está mal, se va corrigiendo, estamos en la 53*. (Se refiere a la página de su libro de matemáticas), (Grabación de la clase 2 de abril 2009) A su vez imprime varios ejercicios para que les entregue. (Grabación de la clase 17 de junio 2009) y continúa

reafirmando: *vamos a seguir corrigiendo todo lo del examen* (prueba ENLACE 2008 y prueba COFEB 2009).

Por su parte el maestro explicó que evalúa diario con los trabajos y actividades que llevan a cabo con sus alumnos, sin decirles que está mal, sólo les menciona que lo pueden mejorar con las observaciones indicadas y sus alumnos responden a sus sugerencias. (Grabación de la clase 28 enero 2009) Reafirma que la prueba ENLACE y los exámenes que se han aplicado en años anteriores, los utiliza y dice: *estuve comprando hojas y digo, lo voy a imprimir, voy aprovechar, lo voy sacando de ahí, lo imprimo y se los doy a ellos como forma de repaso.* (Grabación de la clase 28 enero 2009).

Al parecer, lo que los docentes utilizan para evaluar le sirve para que identifique las debilidades de los alumnos y sus dificultades de aprendizaje. Cabe señalar que ella evalúa mensualmente, utilizando las pruebas que elabora, aclarando que nunca ha comprado pruebas. (Diario de Campo, 28 de octubre 2008) De igual forma platica que, en el curso anterior, no quedaron en el último lugar, pero tampoco en los primeros y esta vez quiere mejorar los resultados. (Grabación de la clase 13 enero 2009).

Las respuestas de la profesora fueron que, sobre *los contenidos*, ella elabora sus pruebas de acuerdo con los contenidos que haya abordado, por lo que considera que si tiene cierta semejanza. Respecto a la estructura, afirma que tienen cierta semejanza, pues en sus pruebas utiliza la opción múltiple, como en la prueba Enlace.

Respecto a esto el docente señala que en la escuela anterior, por Seyé, acostumbraba comprar pruebas elaboradas, pero ha cambiado por elaborar sus propias pruebas porque sabe los temas vistos y en las elaboradas, sólo tenían que subrayar la respuesta correcta, sin que pudiera conocer la opinión de sus alumnos. En cambio en las que él realiza les pone preguntas abiertas *“para que el niño se exprese”*. (Diario de Campo., 28 octubre 2008)

Como se puede describir los educadores en estos fragmentos demuestran la fuerte influencia que tiene la prueba Enlace en lo que reconocen como evaluación y en su preocupación por que los alumnos “aprendan” el uso de ese tipo de pruebas. Incluso se comunican con otros colegas para estar “al tanto” de las actualizaciones en dicho instrumento.

e).- El monitoreo

Es importante señalar que existe otra acción que utilizan los educadores, a la que llamaremos *monitoreo*, la cual consiste en ir revisando los trabajos de los estudiantes en distintos momentos. Cabe señalar que en los salones de los profesores fue muy frecuente el monitoreo, por lo que presento varios fragmentos sobre su uso en el aula.

La maestra les reparte una media hoja de papel tamaño carta y cada alumno escribe un problema en ella. Pasa la docente a la mesa en donde están todos los grados (cuarto, quinto y sexto grado) para monitorear los trabajos, observando si están llevando a cabo el procedimiento para resolver los problemas. No los interrumpe, sólo sigue observando y luego les dice: *hay que leer cuando terminamos de escribir para ver si está correcto*. (Grabación de la clase 4 diciembre 2008). Con esto les indica que no es terminar el trabajo, hay que *verificar* si lo escrito está de acuerdo a lo planteado. Después dice: *todos los trabajos que tengo los pongo en una carpeta aparte y me falta archivarlo, ella manifiesta que es para llevar un control del proceso de aprendizaje de cada alumno y poder realizar una evaluación individual al respecto*. (Grabación de la clase 27 noviembre 2008).

En otra clase los alumnos de sexto grado terminan con su actividad (4 niñas y un niño) les revisa sus trabajos y a su vez trabaja con Rafael³⁴. Les dice a los de sexto grado que guarden sus trabajos en sus carpetas de ejercicio. (Diario de Campo, 5 marzo 2009).

Ahora conoceremos un poco al profesor, quien plantea también la revisión de los trabajos para con sus alumnos, pasando en cada mesa, hallándose estos por grado (Diario de Campo, 28 noviembre 2008). Después se va con el niño de tercer grado para revisar su trabajo, se regresa con primer grado en donde les enseña una palabra (En una tarjeta) y les pregunta ¿Qué dice? y los niños miran la tarjeta y empiezan a decir varias veces el nombre del dibujo, hasta que aciertan. Por otra parte el mentor platica: *comúnmente me he sentado con los niños a platicar, eso sí por aquí por allá, no me quedo acá, me siento allá o me corro por aquí, por allá, así me siento con ellos con tercer grado y platicamos; por ejemplo ayer estábamos leyendo lo de lectura de abril, pero mi silla no la muevo, sólo yo me muevo*. (Diario de Campo, 21 mayo 2009) Esto nos indica que está monitoreando su clase.

³⁴ Alumno de cuarto grado que se encuentra atrasado en su aprendizaje de las asignaturas de español y matemáticas y en el horario extra oficial la profesora trabaja con él.

Podemos notar que los maestros dedican gran parte del tiempo a recabar la información que usan para calificar o emitir juicios definitivos del avance académico. (Airasian Peter, 2002, pág.8).

Regresando nuevamente con la docente, quien en este caso trabaja con la asignatura de español, plantea un ejercicio en el cual explica las instrucciones diciendo al grupo: *no la confundan, dejen que conteste, no, son 215×10 , ¿por qué están dudando?, ¿Les voy a preguntar a ustedes tres si lo pasaron bien contesten rápido, $53 \text{ más } 70$?, ¿Las instrucciones dónde está?, pero lee las instrucciones Rafael, sí pero recuerden así empezaste, ¿cuánto es?, Que dé 36 no es adivinanza, ¿ 4×9 ? falta que me escribas todos los pares que me encuentres me lo escribes aquí, no empieces con 17, empieza con 18, ya me comprendiste como lo vas hacer seguro.* (Grabación de la clase 17 junio 2009). Podemos apreciar que, al mismo tiempo estaba atendiendo a los alumnos de quinto grado y uno de cuarto grado, por eso el diálogo cambia de temática.

En otra clase, la maestra les pide a los de cuarto grado que formen un círculo. Pasa ella al pizarrón para revisar el problema que hicieron y les comenta a los de sexto grado que resuelvan el otro problema, siempre en el pizarrón. Se dirige con quinto grado para revisar el trabajo y les pide que resuelvan el siguiente. Se va con cuarto grado y revisa nuevamente los problemas planteados en el pizarrón. (Diario de Campo, 2 abril 2009). Se observó que la maestra pasó a la mesa de trabajo de un niño y revisó lo que estaba haciendo, sin hacerle ningún comentario. (Diario de Campo, 21 mayo 2009).

Por otra parte el docente le dice a un alumno: *fíjate de la letra que estás leyendo Rafael ¡no te escucho!! Pero lo que sigue no tiene la “o” y la “a” te dije que estudies estas trabado y no avanzamos, ¿entonces qué dice ahí? – lo vas a leer muchas veces pero muchas.* (Diario de Campo, 10 junio 2009). Con este alumno está trabajando en las tardes individualmente, porque tiene dificultades de lectoescritura.

Fontana reflexiona que “Un profesor con éxito será el que aclare a los alumnos por adelantado lo que espera que hagan durante la próxima hora y el que se muestre, por tanto, capaz de controlar los acontecimientos y llamar la atención en seguida sobre cualquier desviación con relación a las instrucciones establecidas”. (Fontana, 1989, pág. 70)

En esta parte del monitoreo, se clarifica la inconformidad del docente al ver que sus alumnos no responden de acuerdo a lo que él espera en su plan de clase y esto hace que les termine diciendo lo que deben realizar.

En otra observación de clase el docente se dirige a segundo grado quienes se encuentran analizando un ejercicio de matemáticas. El profesor les explica qué es una rebaja de mercancía y les dice cuánto es el precio normal y de cuánto la rebaja. Les pide que saquen su libreta de matemáticas para poner su rebaja, a su vez les vuelve a dar una explicación más amplia para que comprendan mejor el ejercicio de la pág. 131 del libro de matemáticas. Se va con tercer grado para revisar el ejercicio de matemáticas de fracciones $1/8$ y $1/4$ y les dice *una fracción es equivalente...*, les explica para que Jesús³⁵ pueda comprender. Se regresa con segundo grado para dar la explicación del ejercicio.

De nuevo se va con primer grado para revisar sus trabajos, se regresa con tercer grado y le dice a Jeshua³⁶ *perdón que te corrija pero está mal y le da la explicación del error. Los alumnos de tercer grado le muestran sus trabajos, este lo revisa y se dirigen a sus lugares. (Diario de Campo, 17 marzo 2009).*

El maestro toma la libreta de uno de ellos (de un niño) y le pide que lea Roger³⁷. (Diario de Campo, 5 febrero 2009), califica palomeando los trabajos (Diario de Campo, 17 marzo 2009), y cuestionando al estudiante *¿cómo lo hiciste? Lo puedo ver, pero me tienes que explicar cómo lo hiciste, quiero ver como lo haces. ¿Por qué 8?, ¿y vas a mostrar cómo lo hiciste?, porque ya pasó 5 minutos y no me has dicho que hiciste. (Diario de Campo, 4 junio 2009) Chécalo, corrige esto, ahora falta comprobar esto más, esto sí te da, está bien, suma éste más este y te da. (Grabación de la clase 4 junio 2009).*

De la misma manera, ambos profesores monitorean los trabajos que realizan sus alumnos. Se observa que en algunos momentos el docente se desespera porque sus alumnos no responden de acuerdo a lo que él espera en su planeación de clases, terminando en última instancia, en decirles la respuesta.

Considerando que el monitoreo para los profesores es una herramienta principal ya que es un proceso continuo y sistemático mediante el cual verifican los aprendizajes logrados de sus

³⁵ Alumno del profesor ya que él tiene a su cargo los 1°, 2° y 3°.

³⁶ Alumno del profesor

³⁷ Alumno del profesor

alumnos, a su vez que recaban información personalizada de cada uno de ellos para llevar un control de los objetivos adquiridos de acuerdo a su planeación establecida en ese mes de clases para considerar estrategias atractivas en el mejoramiento del aprendizaje de sus alumnos.

3.- Lo que evalúan los profesores

En este espacio se describe lo que evalúan los profesores de sus alumnos en las aulas escolares, lo cual no queda reducido a los contenidos escolares, y aunque no están presentes en el currículum oficial, para ellos es una práctica interna y hasta cierta forma personal y necesaria para evaluar a sus discentes.

Durante el curso escolar se pudo observar en las clases del docente cuando dice: *Una asignatura que se veía, más no se calificaba, se llama Educación cívica y ética. Está Español, Matemáticas, Conocimiento. Qué se va a calificar allá (refiriéndose a Educación cívica y ética), no tanto lo que los niños aprendan, sino cómo actúan acá en la escuela, cuál es la actitud. ¿Quién ha visto la actitud?... Comportamientos, como se comportan, respetan, no respetan, no obedecen, si es responsable, no es responsable, eso se va a calificar.* (Grabación de la clase 4 diciembre 2008).

El docente comenta en relación al expediente de un alumno diciendo: *si ven está en blanco. (La hoja que contiene el nombre del alumno pero no tienen ninguna observación en relación a la actitud). Eso quiere decir que se portó bien, pero si este niño no se portó bien... le voy a leer éste nada más.*

Para tercero ya es más, se incluye uno más. En estas carpetas como expedientes como las clínicas, yo maestro lo estoy manejando que pongo acá el comportamiento del niño, qué actitud hizo, alguna actitud verbal, algún insulto o levantó a su compañero o compañera por ejemplo tengo de un niño qué hizo, esto al final el bimestre yo voy a tomarlo en cuenta quién se va a retrasar. (Grabación de la clase 4 diciembre 2008).

Al describir lo que va a evaluar con todas sus características, señalando que sí existen muchas situaciones “negativas”, para el alumno va a resultar contra productivo debido a que se incluirá en sus calificaciones. Al parecer el profesor trabajará un poco más, ya que tendrá que considerar cada uno de los aspectos mencionados por él. Ahora me pregunto ¿Estará pendiente de cada alumno para llevar ese estricto control de la actitud de sus discentes? Como

lo expresa él, preocupa esta forma de llevar a cabo dicho registro, ya que le genera sacar tiempo para realizar dicha actividad.

Un alumno comenta que *el maestro calificó las tareas y marca a los niños que se portan mal, les anota sus calificaciones, pero bajas.* (Grabación de la clase 2 diciembre 2008).

En otro momento el maestro dice: *Antes para primer grado, segundo grado ... ahora 1, 2, 3, 4, 5, 6, para tercero ya es más, se incluye uno A partir de ahora voy a calificar cómo se comportó respecto a mi papá a mi mamá, mi maestro, mis compañeros. Esto significa la experiencia temática más que nada. Él (refiriéndose a un niño) a veces se comporta como no debe ser, por eso sacó baja calificación, yo pienso que se debió sacar una calificación más alta en matemáticas, pero por eso.* (Grabación de la clase 4 diciembre 2008), da a entender que su calificación será menor por el comportamiento del estudiante.

Podemos concluir que el profesor remarca que la actitud será evaluada en donde estará pendiente de cada alumno sobre su comportamiento hacia los demás compañeras y compañeros, para que al final pueda emitir un valor numérico que será plasmado en la calificación del alumno, ya sea que le favorezca o perjudique, por tal razón se lo refiere a los padres de familia para que tengan dicho conocimiento y no les sorprenda a la hora de obtener la calificación de su hijo o hija.

D. Algunas valoraciones desde la práctica docente, en relación con el PEM 2005

Algunas de las valoraciones que realizan los docentes del Programa Educativo Multigrado 2005, se centran en los procesos de la práctica en contrastación con la propia propuesta programática. Los ejes más recurrentes corresponden a la planeación y organización de los contenidos de aprendizaje.

En relación con la planeación la docente plantea estar acostumbrada a planear diario, aunque después le haga adecuaciones. A su vez indica que la propuesta (se refiere al PEM 2005) sí cumplen con los contenidos, pero sólo en algunos casos, porque hay temas que no se pueden correlacionar, buscando después como trabajarlos aparte. *Estoy yendo un poquito lento, estoy trabajando área ahorita, pero yo trabajo de esa manera: primero unidades, unidades de superficie. Y estas unidades de superficie me permiten entrar al área, porque es*

más fácil.... la superficie para que les sirva al calcular el área de un terreno, nuestro terreno de la escuela, vaya... trabajamos de esta manera. Ya que tengo esto de áreas vemos volumen y prismas. Áreas laterales van a servir para sexto grado.

Por su parte el maestro explica que su planeación la elabora semanalmente, pero en ocasiones tiene que hacer ciertas adecuaciones por las necesidades de los alumnos., pero que la propuesta multigrado cumple con los contenidos, aunque en ocasiones hay algunos temas que no se pueden trabajar por ciclo escolar, no siempre sucede. (Entrevista 28 octubre 2008). A su vez comenta: *yo trabajo independiente, es como que yo esté en una escuela unigrado, así trabajé, pero ya sabía que tenía que adecuar, sí.* (Grabación de la clase 17 junio 2009). En otra clase manifiesta: *Yo estoy trabajando mucho el razonamiento, sí se les complicó a algunos (sus alumnos), todos fallaron ¿por qué?, por las actividades que les puse hoy, no específicamente ese ejercicio, si no razonan.* (Grabación de la clase 27 mayo 2009)

La docente expresa: *Yo, al menos lo que hago es revisar porque te dan varias partes...Me pregunto ¿Qué voy a trabajar? En ese día lo que hago es revisar el libro de texto con mis contenidos. Tengo que revisar porque son varios y tengo que revisar los libros de texto esta es la única dificultad y no, un poquito más de estar revisando todo eso.* (Grabación de la clase 17 junio 2009). Ella piensa que sí cumple la propuesta con los contenidos, pero sólo en algunos casos, pues hay temas que *no se pueden correlacionar*, buscando después como trabajarlos aparte. (Diario de Campo, 28 de Octubre 2008).

Por su parte el maestro dice: *Hay muchas contradicciones, demasiadas, casualmente chequé mis ficheros sobre el tema y la actividad, y lo tienen planteado de otra manera, se utiliza mucha comprensión, confronto con base a un cuadro que ellos tienen, te hacen pensar, yo siento que debe ser individual porque si aprenden.* (Grabación de la clase 27 mayo 2009). En otro momento manifiesta que podría ser, más que nada, adecuar los contenidos, los temas o los bloques.

En otro registro, hoy la maestra comentaba: *te dan unas páginas y te dicen que lo cuente y te remite a varias páginas, páginas para el maestro, fichero, pero no te especifica a qué páginas te diriges. Mientras... tú te pones a buscar y buscar, esto te lleva tiempo, entonces una de las cosas que lo cuente, o sea, sólo página de cuento o sólo página de vivienda, esa es una de cómo le puedo explicar, no me convence mucho porque hay que buscar 50 páginas.*

(Grabación de la clase 17 junio 2009). *Es todo complicado* (se refiere al PEM, 2005), (Grabación de la clase 17 junio 2009). *Bonito te lo pintan ¿pero qué pasa acá?, Ya después es otra cosa. Yo, honestamente, por ejemplo acá, yo hice hasta lo que no debería hacer.* (Grabación de la clase 17 junio 2009). En relación con la carga administrativa manifestó que es un exceso, ya que se debe cumplir con el supervisor. A su vez, indica que si en algún momento no existiera dicha carga, el trabajo sería más desahogado. (Diario de Campo, 28 octubre 2008). *Y de esa forma habría más tiempo para atender a los alumnos; de hecho, la propuesta lo menciona, tanta carga administrativa si los niños son más importantes, pienso que sería más provechoso.* (Grabación de la clase 17 junio 2009).

Los dos profesores expresan las dificultades que se les presentan al organizar los contenidos para el aprendizaje, esto quiere decir que siguen existiendo aun conflictos a la hora de correlacionar los temas por ciclo escolar.

La docente expresa que nunca ha terminado a tiempo con su programa, y lo que hace siempre es seleccionar los temas que considera necesarios para su grupo, ya que siempre le ganan los tiempos, sobretodo porque además ocupa el cargo de directora, realizando a la vez trámites administrativos solicitados por la supervisión escolar o alguna otra dependencia relacionada con el sistema escolar, y eso le resta tiempo. (Diario de Campo, 28 de octubre 2008).

Por su parte, el maestro comenta que el Plan y Programas no abarcan todos los contenidos, ya que considera que los mismos alumnos van generando sus necesidades de aprendizaje. Señala que en los cursos de actualización les han expresado que el alumno debe ser constructor de sus ideas para hacer competente en la vida. De acuerdo con su percepción, las competencias que se van a trabajar en el nivel primaria siempre se han llevado a cabo sin tener una profundidad, *pero algunos compañeros mencionan que no va a funcionar.* Él dice que seguirá los pasos para observar los resultados. (Diario de Campo, 28 octubre 2008).

Ambos educadores coinciden sobre el plan y programa, respecto a que nunca logran terminar y prefieren escoger los temas que piensan necesarios para su grupo.

Una última evidencia testimonial de cómo los docentes de la escuela multigrado “miran” su práctica, la recuperamos del siguiente párrafo.

Los docentes que trabajamos en las escuelas multigrado tenemos que ingeniar nuestras estrategias pedagógicas en el salón de clases. Hay muchas realidades que se mencionan al respecto, como es la lentitud en que se elaboran propuestas para trabajar en esta modalidad. Ahora con la reforma, se torna complejo. Pues en mi caso, como maestro multigrado, atendiendo el tercero, cuarto y quinto grado. Tengo que manejar contenidos de los dos programas (haciendo referencia al del plan 93 y del 2009). Puedo no utilizarlo, porque tampoco es obligatorio, pero cuando pretendo utilizar los libros de texto con los alumnos, esto es inevitable, los libros de los alumnos de tercero y cuarto están apegados al plan anterior, pero el de quinto grado, se apega al nuevo programa. No hay una relación de contenidos y de programas. Entonces, la estrategia didáctica nosotros lo tenemos que crear, aparentemente no es complejo, porque los nuevos planes y programas han eliminado muchos contenidos, en comparación con el programa anterior. Sin embargo, en la ejecución de actividades simultáneas con los tres grados en el aula, esto es complicado, no sólo para nosotros los docentes, sino hasta para los niños. El nuevo programa sugiere muchas actividades prácticas, del cual los alumnos deben de tener elementos previos para su ejecución, si en el grado anterior esto no fue tratado por el maestro, causa que haya un avance escolar muy lento. Por ejemplo, los análisis estadísticos que aparecen en los libros de texto de quinto grado, si el niño no conoce los términos que se utilizan para realizar esta tarea, simplemente no lo puede hacer, y para que lo adquiera implica una serie de actividades sencillas para ir aproximándolo al uso del lenguaje estadístico y después a un análisis del mismo. Tenemos muchos problemas los maestros, por la lentitud en la elaboración de programas adecuados para grupos multigrado. Pero los educandos y padres de familia no saben o no entienden estas cosas, ellos simplemente esperan, como es tradicional, enviar a los niños al colegio, para que se les instruya, no para que desarrollen sus potencialidades. (Entrevista al Profesor Domingo Dzul Granados, 19 de septiembre de 2010)

Podemos concluir que sigue existiendo una planeación compleja en la situación multigrado, insuficiencia en el conocimiento de enfoques, propósitos y recomendaciones didácticas, dificultad para el diseño de actividades congruentes con los objetivos, falta de experiencia para trabajar con grupos multigrado, ya que en las escuelas normales se les enseña a los docentes a trabajar con grupo unigrado y al llegar a una escuela con la modalidad multigrado se les hace

difícil la integración, organización y desarrollo de su trabajo docente. Generándole al docente más tiempo para poder realizar una planeación adecuada a su grupo, como lo han mencionado en las entrevistas realizadas, en cada curso escolar, el grupo de alumnos tiene necesidades diferentes en sus aprendizajes. Es importante señalar que los docentes elaboran dos planeaciones: una es la que le entregan al supervisor, tal cual como espera su autoridad que se aplique y, la otra es la que se ejecuta en sus aulas escolares, ésta última la van trabajando y ajustando de acuerdo con las necesidades del mismo grupo, ya que no se puede utilizar esta misma para el siguiente curso escolar porque han observado que las necesidades de los grupos varían y por tal razón necesitan diseñar cada ciclo escolar una diferente, aunque en el proceso se vaya adecuando.

Es por ello que al final de cuentas los educadores a pesar que dicen que la Propuesta Educativa Multigrado 2005 cumplen con las características de la población escolar de esta modalidad, afirman por otro lado que existen un sinnúmero de dificultades para su aplicación, como ya lo habían expresado en el apartado posterior y, sin duda, uno de los docentes aporta su comentario al respecto al decir que *bonito te lo pintan, pero al estar en el lugar de los hechos es otra cosa*, da a entender que no es lo mismo decirles como es, sino hacerlo en la práctica docente para que se den cuenta que no es tan fácil aplicarlo con los alumnos.

CAPÍTULO V

INTERPRETACIONES Y CONCLUSIONES FINALES.

En este apartado se realiza un esfuerzo de interpretación que contrasta el currículum de la Propuesta Educativa Multigrado 2005, con lo que realmente ejecutan los profesores en sus prácticas docentes. Creo que la mirada sobre las diversas situaciones que están presentes en la vida cotidiana sólo se puede construir estando inmersos en el aula, pues nos permite mirar, desde adentro, cómo los educadores llevan a cabo y dan sentido a su docencia: lo que hacen y lo que dejan de hacer. Ya que en su quehacer, los profesores, a través de sus formas de enseñanza – aprendizaje, las formas de organizar el trabajo en la escuela, sus concepciones y prácticas de evaluación, así como las valoraciones que nos ofrecieron sobre su propia práctica docente, nos dan cuenta del significado que tiene para ellos ser docentes en este tipo de escuelas, así de cómo dan vida a la Propuesta Educativa Multigrado 2005.

Con base en lo indagado, se pudo analizar lo siguiente.

La Propuesta plantea promover una mayor regularidad en el cumplimiento del horario y del calendario escolar y la realización de prácticas de enseñanza efectivas que favorezcan la creatividad, la reflexión y la autonomía de los niños. Así también, se busca el desarrollo de las habilidades intelectuales, la adquisición de conocimientos y la formación de valores en el marco de una educación con equidad y relevancia; que en la escuela se atienda y valore la diversidad lingüística y cultural.

Cabe señalar que para hacer esta interpretación se eligieron los siguientes elementos siendo estos: el desarrollo de la creatividad, de la reflexión, autonomía, habilidades intelectuales, formación de valores, el valor de la diversidad lingüística y cultural, organizar el proceso, realizar las actividades necesarias para recolectar, valorar la información de forma metódica y estructurada, seguimiento de los compromisos que se derivan de la evaluación; siendo estas complementos que se encuentran inmersos en la Propuesta Educativa Multigrado, 2005 por lo que se consideran esencial para esta investigación.

1. Desarrollo de la creatividad

Al hacer el análisis sobre el desarrollo de la creatividad en el aula escolar, se pudo encontrar que los docentes, al realizar los trabajos en equipo proponen la realización de

diversos ejercicios que generan la actitud de mejora continua, originalidad y espíritu de innovación. Un ejemplo de ello fue el caso de la "Semana de la ciencia y la tecnología" en la que los discentes se organizaron, consultaron libros, se informaron, anotaron los procedimientos, diseñaron, probaron sus inventos y desaprobaron sus hipótesis, resolvieron los problemas, adquirieron confianza consigo mismos para lograr sus metas, es decir, desarrollaron su creatividad.

En otros momentos, se observó cierta contradicción en este proceso, porque, a pesar de que tanto el programa, como los docentes, "dicen" que se desarrolla la creatividad, se dieron situaciones en las cuales los profesores imponían el proceso que debía seguirse al resolver problemas de tal manera que se "economizara" la resolución de problemas. Esta imposición en los educadores, desde luego, se opone a la posibilidad del desarrollo de la creatividad en el proceso de aprendizaje de niños y niñas.

2. El desarrollo de la reflexión

Con respecto a la reflexión, se puede decir que se presentó cuando los docentes les pedían a sus alumnos que reflexionaran sobre la resolución de algún problema de matemáticas, como también en la elaboración de una carta al trabajar en equipo. La discusión entre los y las alumnas para decidir cómo elaborarla, promovió procesos de reflexión colectiva que propició el intercambio de ideas, la ayuda mutua y el intercambio de experiencias.

Por otra parte, el hecho de que la profesora ofreciera respeto al ritmo de trabajo de los niños, al permitir que usaran el tiempo necesario para que ellos reflexionaran, era otro elemento que promovía la posibilidad de la reflexión en las tareas que les indicaba, ya que la reflexión se deriva de analizar lo que sucede y cuánto ocurre a su alrededor, en donde se meditan todas las decisiones, las alternativas, sus ventajas e inconvenientes y, sobre todo, que son decisiones propias.

Es importante señalar que, por el contrario, en muchas ocasiones no se observa que se fomente la reflexión, ya que los profesores se centran específicamente en que dominen el tema, con base en los planteamientos establecidos.

3. El desarrollo de la autonomía

Respecto a la autonomía, ésta se encuentra muy asociada a los elementos anteriores: la creatividad y la reflexión. Puedo afirmar entonces que también se generó en algunas de las

actividades desarrolladas que favorecieron la toma de sus propias decisiones, con la capacidad de ser responsables de sus propios actos. En donde se reflejó esta posibilidad en la “Semana de la ciencia y la tecnología”, ya que ellos tomaron decisiones al desarrollar sus experimentos y, cuando estos no daban los resultados que ellos esperaban, decidían el desarrollo de otros proyectos que les llevaran al logro de sus objetivos.

También se desarrolló la autonomía en la participación de los alumnos al trabajar algunos ejercicios en equipo, lo que les permitía generar debates y discusiones, aportando desde sus propias experiencias y el criterio propio, defendiendo su postura a la vez que aprendían a escuchar las aportaciones de otros equipos, respetando sus decisiones.

4. El desarrollo de las habilidades intelectuales

Un ejemplo de este aprendizaje se puede observar en la asignatura de Matemáticas, ya que se dan actividades que promueven ciertas habilidades lógicas en las que los alumnos tienen que pensar sobre el desarrollo de las operaciones a implementar y obtener un resultado. En algunas ocasiones, se observó que ellos desarrollaban otro tipo de procedimientos que no eran los planteados por su profesor, pero que les arrojaba el mismo resultado. Esto nos indica que al alumno le permite comprender y actuar con conocimiento y responsabilidad en la resolución de problemas que se presentan en la vida cotidiana: la facultad de relacionar varias operaciones parciales como acciones complicadas, quiere decir que se requiere el dominio y manejo de mayor información.

Esto generalmente se reflejaba, por lo general, con los alumnos de 4°, 5° y 6°. En el caso de los alumnos de 1°, 2° y 3°, no fue posible observar el proceso con tanta claridad.

5. El valor de la diversidad lingüística y cultural

Dentro de todas las categorías analizadas, no se refleja una convicción explícita en la práctica que promueva el respeto a la diversidad lingüística y cultural, ya que en las aulas escolares los discentes en ningún momento se les escuchó hablar la lengua maya en la clase, aunque en sus pláticas con sus compañeros, uno que otro alumno lo hablaba y otros lo entendían. De hecho, cuando en una ocasión la profesora de 4°, 5° y 6° platicó que “existe vergüenza por parte de los alumnos ya que hace muchos años el docente que le tocó trabajar en esta escuela les prohibió hablar la maya”, señala que esto ocasionó que los padres de familia les prohibieran completamente que fuera utilizada en la escuela.

De ahí que varios alumnos prefieran decir que no la saben hablar, aunque sí la practican en sus hogares y otros la entienden, sin saber hablarla.

Aunque la escuela es de primaria general existen muy contadas familias que son monolingües, pero la mayoría de la comunidad escolar es bilingüe pero, con el temor de ser amonestados en los salones de clases, se reservan el hablar su lengua, aunque los maestros que estaban en el momento de la investigación, ya les explicaron que no deben tener pena al hablarlo porque es parte de nuestra cultura.

Por su parte la Dirección General de Educación Indígena plantea que la Reforma Educativa contempla:

“Cambios en los trabajos dentro del aula, a partir de marcos curriculares y pedagógicos y materiales de apoyo que retoman los saberes de la comunidad para integrar el conocimiento de los pueblos originarios en los planes didácticos y recuperar el uso de la lengua y las culturas. Se inicia en los niveles de primaria y preescolar con la inclusión de conocimientos vinculados a lo que denomina ciencias naturales y matemáticas”. (Reforma Integral de la Educación Básica Indígena, SEP, México, Junio 2009).

Sin embargo, en esta escuela bidocente no se reflejan dichos cambios en los trabajos que elaboran los profesores, ya que el material de apoyo en su mayoría está plasmado en castellano y ninguno en la lengua indígena.

Otro aspecto analizado fue 1.- *¿Cuáles son las valoraciones que hace sobre su propia práctica y desde qué criterios realiza esa valoración?*, En donde se pudo obtener los siguientes resultados:

El profesor establece criterios, diseña instrumentos de evaluación y diversas técnicas para obtener resultados evaluativos en los ejercicios establecidos en torno a su proceso de aprendizaje como las matemáticas, la comprensión lectora en español, dinámicas utilizadas en juegos, exposiciones de trabajos, trabajos en equipos en donde ellos evalúan en cada sesión de clase.

Un criterio que ha utilizado la profesora es el término REPASO en lugar de utilizar EXAMEN O EVALUACIÓN ya que ella relata que sus alumnos les da mucho miedo al escuchar los términos de examen o evaluación porque rápidamente dicen que no estudiaron y

ahora al decir repaso los estudiantes tiene mayor seguridad en resolver los ejercicios planteados y han tenido mejores resultados de aprovechamiento.

Prácticamente la docente se ha tomado el interés de tener una valoración diferente por cambiar el sentido evaluativo y ella misma ha notado resultados positivos. Que en el curriculum del PEM 2005 no contempla este sentido evaluativo pero que es un constructo de la propia docente.

A su vez los profesores integran expedientes de cada alumno en donde van encarpando todos los trabajos para ir viendo sus avances en sus aprendizajes, como también el comportamiento y actitud que en la asignatura de cívica y ética se los solicitan para integrarlo en una calificación.

Generalmente evalúan a sus alumnos mensualmente con diversas pruebas, llámense ENLACE, COFEB, o de zona escolar o jefatura cuando se los piden, y las que ellos elaboran al término de cada contenido. También utilizan el interrogatorio como parte evaluativo porque de esta forma pueden saber si comprendieron el tema trabajado o falta “reforzarlo”.

Otro aspecto utilizado por ellos es el palomeo y el valor numérico en sus ejercicios de sus alumnos ya que para el alumno es una forma de certificar que su tarea está bien elaborada. El palomeo y el valor numérico en las tareas no se encuentran dentro del curriculum del programa pero es una técnica muy utilizada en todo el curso escolar.

También se abordó el tema de la planeación en la cual han platicado que tanto planean diario como semanal, haciéndole adecuaciones a sus planeaciones por las necesidades de sus alumnos, y en otro caso se trabaja como si fuera unigrado por los temas que no se pueden correlacionar por ciclo escolar. A su vez manifiestan que nunca han terminado a tiempo el plan y programa ya que siempre seleccionan los temas que consideran necesarios para su grupo ya que no abarcan todos los contenidos y los mismos alumnos van generando sus necesidades de aprendizaje.

Por último se planteó la siguiente pregunta 2.- ¿Cómo se articula el curriculum vivido con el PEM 2005? En donde podemos concluir que el currículum vivido en las aulas escolares se desarrolla de acuerdo a las necesidades de los alumnos y los docentes tienen que ir creando estrategias, actividades, dinámicas así como también ir adecuando su planeación diaria por que los mismos discentes van generando sus necesidades de aprendizaje. El PEM 2005, a pesar

que dentro de su curriculum establece que va dirigido para escuelas multigrado, en sus contenidos se genera cierta dificultad para correlacionarlos y eso les ha provocado mucha dificultad a los profesores para desarrollarlo en sus salones de clases y terminan trabajando por unigrado por no encontrar la forma de realizarlo por ciclo escolar.

El hecho de alentar a los alumnos en su aprendizaje dice mucho porque van exhortando a los discentes y de esta forma los van guiando para su aprendizaje, y en el curriculum del programa no se haya ningún apartado que nos hable sobre él. Como también la retroalimentación de los contenidos trabajos que en cada inicio de clase lo llevan a cabo los educandos sin que el PEM 2005 lo establezca, así como también se pudo ver que existe una actitud diferente por parte de la profesora en torno a la evaluación para que sus discentes puedan tener una plena confianza en sí mismos con el término REPASO y ya no más utilizar EVALUACIÓN O EXAMEN, dándole excelentes resultados.

CONCLUSIONES FINALES

Con base en la experiencia se puede concluir que en toda investigación es importante la reconstrucción de los antecedentes históricos de las instituciones con las cuales se llevan a cabo estos procesos de indagación. Esto es, reconocer las características del contexto de las prácticas comunitarias, sus antecedentes, historizar lo que ha sido la escuela en la comunidad y el valor que tiene para los habitantes, es relevante porque nos permite generar comprensiones mucho más significativas a partir de lo que los sujetos aportan desde su propia comprensión sobre la realidad cotidiana en la que viven.

Por otra parte hay que mencionar que existen muy pocos estudios de orden cualitativo que recuperen las valoraciones que los propios actores llevan a cabo, como es el caso de los docentes, ya que por lo general las evaluaciones que se están haciendo son evaluaciones de carácter cuantitativo y externas y no de carácter cualitativo e internas, lo cual termina por generar una versión parcial de los procesos.

Hay que considerar que la permanencia en el centro escolar permite, de manera paulatina, que los distintos actores vayan poco a poco entrando en confianza, lo que va posibilitando acceder a información cada vez más interesante que al principio no es posible tener, ya que para ellos, el etnógrafo es ajeno a su contexto, pero con el paso del tiempo, se pasa a ser parte de ese contexto volviéndose familiar para todos los actores, con ello se va dando con mayor fluidez la información.

Al hablar de la escuela rural o multigrado, aunque no sea éste un concepto que la determine, es imprescindible hacer referencia a la capacidad del docente, entendiéndose esta como la preparación académica, la experiencia y los recursos didácticos necesarios para establecer un estándar de desempeño que se refleje en los niveles de logro de los educandos, a través de la práctica docente.

El tipo de escuela a la que hacemos referencia, reviste una gran dificultad para el docente común, ya que es necesario implementar, o poner en juego, todas las herramientas que se tengan al alcance para cubrir las necesidades que surgen por falta de personal, ya que los profesores de escuela rural y/o multigrado deben atender todas las necesidades de carácter administrativo, como son: la atención a padres de familia, las relaciones escuela-comunidad, la

gestión y administración de los recursos, y un sin número de necesidades que surgen de manera regular.

La práctica docente debe ser evaluada y replanteada constantemente, debido a que las necesidades de los educandos son distintas y cambian, situación que los maestros deben advertir de manera inmediata, para lo cual es necesario que la actualización sea permanente.

Entendemos que la práctica docente es el conjunto de acciones y relaciones que se dan entre docente y los alumnos, cuyo afán es propiciar conocimientos que posibiliten alcanzar los aprendizajes esperados. Por otra parte, la práctica educativa es una serie de acciones relacionadas con la función de la escuela, sus relaciones institucionales y de representación con las diferentes instancias presentes en la localidad, la cual, finalmente tiene que ver con el desarrollo educativo y el proceso de enseñanza- aprendizaje, sobre el que actúan de manera indirecta, pero determinante.

Al hacer la contrastación entre el currículum formal del Programa Educativo Multigrado 2005 y la práctica cotidiana de los docentes, podemos concluir que existen muchas dificultades con la correlación de los contenidos, lo que lleva a los docentes a diseñar diversas estrategias para desarrollarlas en su grupo y poder lograr los propósitos de aprendizaje establecidos.

Respecto al desarrollo de la creatividad, la reflexión, la autonomía, la formación de valores y el respeto a la diversidad, encontramos:

Que los docentes imponían procesos cuando se entendía que los alumnos tenían que ser *creativos* en las distintas asignaturas, llámese Español, Matemáticas e Historia, ello justificado en tanto que consideraban que el alumno debía dominar el contenido planteado, como requisito previo para poner en juego su “creatividad”, lo que genera contradicciones en el proceso. Un ejemplo de ello es lo que acontece en la “Semana de la ciencia y la tecnología”, frente a otras actividades de aprendizaje como es el caso de las Matemáticas en la cual los profesores, por cuestiones de “economía de tiempo”, imponían el proceso a seguir sin dejar oportunidad a que el alumno desarrollara su creatividad en la solución de problemas. La prescripción del programa y su tiempo homogeneizado del logro en los alumnos, juega aquí un papel importante que estructura la práctica docente.

En el caso de la *reflexión*, también se suscita algo similar, porque los profesores tienden a ajustar las respuestas al contenido de aprendizaje restando oportunidad a sus alumnos de realizar sus propias reflexiones sobre el contenido. Podemos señalar que los profesores tienden a priorizar en las gestiones que tienen que ver con el aprendizaje, a aquel conocimiento que “reproduce”, dejando fuera el de carácter valorativo, como es el caso de la reflexión que los discentes deben desarrollar en el proceso mismo de las actividades planteadas.

Por su parte la *autonomía* no fue la excepción, porque a pesar que se indica dentro de los lineamientos del PEM 2005, también en algunos momentos fueron hechos a un lado, ante la imposición de estrategias por parte de los mentores. Podemos afirmar que la autonomía tuvo pocos espacios de expresión como es el caso de la “Semana de la tecnología”, así como en las participaciones por equipos en diversos ejercicios planteados por los profesores, en donde los discentes fueron autónomos.

En la *formación de valores* se evidencia una contradicción con respecto al impulso de la competencia de conocimientos, frente a la colaboración, al grado de incluso de establecer prohibiciones para que la colaboración y la ayuda, bajo el argumento de que cada alumno debe aprender por sí solo.

En lo que refiere al *valor de la diversidad lingüística y cultural* no se encontraron materiales de apoyo que la fomentaran, con un contexto escolar que impone el castellano como lengua de instrucción, sin que exista ninguno en lengua indígena, a pesar que es una escuela multigrado bilingüe en una comunidad considerada maya.

En lo que concierne al tipo de *evaluaciones* que desarrollan los mentores en sus salones de clases se puede decir que éstas se apoyan en los cuestionarios ya sea orales o escritos, así como también utilizan la autoevaluación, el intercambio de libretas. Por otro lado los educadores utilizan la evaluación sumativa o final, lo que les permite legitimar el aprendizaje a través de una perspectiva cuantitativa como medición del aprendizaje.

Esto nos lleva afirmar que las prácticas evaluativas de los profesores tienen una perspectiva instrumental, dado que enfatizan los resultados de los procesos de aprendizaje, centrándose en los contenidos que se consideran relevantes.

Lo más sobresaliente de este aspecto, y que evidencia una concepción tradicional de la evaluación, se expresa en el subterfugio que la docente ha construido respecto al término que

ella denomina “evaluación” o “examen”, a través de utilizar el término “repaso”. Su experiencia le permite constatar que el temor está presente ante este tipo de acción docente, y ante “el simple hecho de decirles repaso se sienten tranquilos, relajados y confiados”. Desde su perspectiva utilizar el término “repaso” le ha dado “excelentes resultados” ya que acomete la práctica de su “evaluación” o “examen” con el grupo de alumnos que tiene a su cargo, en un ambiente de plena confianza entre sus alumnos. Esto es, que la docente ha encontrado una estrategia de obtener mejor desempeño de sus alumnos a través de establecer un ambiente pedagógica más favorable para sus propósitos; sin embargo, como docente no ha cambiado el significado, el sentido y el contenido de la evaluación, por una concepción cualitativa y procesual.

El proceso educativo, de acuerdo al PEM 2005, nos señala que hay actividades por ciclo escolar, por grado, en equipos con diferentes grados y actividades según la edad e intereses de los niños, pero, los docentes, siguen generando actividades por grado. Esto nos muestra que a los docentes les es muy complejo pensar en el potencial que supone la diversidad de sujetos, dominando la concepción homogeneizante que ha prevalecido en las aulas, que regula contenidos, ritmos, intereses.

Es evidente que *el currículum vivido* en las aulas escolares se desarrolla de acuerdo con las necesidades de los alumnos y las condiciones de su contexto, y que los docentes, en su práctica cotidiana, procuran la creación de estrategias pedagógicas que les permitan atender estas necesidades, pero únicamente en el plano de aquellas necesidades que se derivan de las exigencias del currículum formal; es decir, la necesidad se establece a partir de identificar qué es lo que necesita el alumno para aprender lo que está prescrito.

Estamos frente a la otra cara de la práctica docente, ya que por lo general, a simple vista, podemos pensar que el trabajo en la escuela multigrado es un asunto sólo de compromiso del docente, pero hemos encontrado en este trabajo de investigación que, adicionalmente, los docentes tienen que desarrollar un conocimiento que requiere de creatividad, habilidades y destrezas para poder conjuntar el currículum formal, las condiciones de su contexto, las características de sus alumnos, las imposiciones de la administración oficial, tarea que los enfrenta a buscar responder a la exigencias burocráticas y atender a las necesidades específicas de sus alumnos, frente al cumplimiento del programa.

Esto quiere decir que los profesores, a pesar de que buscan desarrollar un currículum de acuerdo con las prioridades de sus discentes, la postura de éste concluye por tener una perspectiva técnica, lo que se refleja en su preocupación por someter su práctica docente al currículum prescrito.

Bibliografía:

Alba, A. (1991). Evaluación curricular conformación conceptual del campo, UNAM, primera edición DR, Centro de estudios sobre la universidad, México. (págs. 72-79, 80-89).

Airasian, P. W. (2002). La evaluación en el salón de clases, en la biblioteca para la actualización del maestro. Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Primera Edición McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V., 2002- D.R. Secretaría de Educación Pública.- Argentina 28 centro – 06020, México, D.F. SEP. (Págs 7-12, 14-20).

Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago en Educación Básica (ACAREB), (2007). Artículo en pdf. Sobre *Las funciones del programa*. [Consultado el 30 marzo de 2007].

Adi, (2007), Artículo de *evaluación de los aprendizajes*, [en línea], Internet. [Consultado el 3 de septiembre de 2011] Disponible en: <<http://evaluaciondelosaprendizajes1.blogspot.com/2007/08/1-a-coevaluacin-y-heteroevaluacin.html>>.

Barbosa A. (1971). Cómo enseñar a leer y escribir, (páginas: 35, 36)., Librería Carlos Césarman, S.A. Av. Cuauhtémoc 1430 Col. Sta. Cruz Atoya, México, D. F., Editorial Pax México.

Baudelot, C. Establet R. (1975). La escuela capitalista. México, D.F. Siglo veintiuno editores, S.A.de C.V. Centro del agua 248, delegación Coyoacán, 11ª edición. (págs. 175-182,216-239).

Bailleres, R. Jr. (2013) página de la Biblioteca, [en línea]: estudios, letras, textos. Internet. [Consultado el 16 de marzo de 2013]. Disponible en: <<http://biblioteca.itan.mx/estudios/estudio/letras45-45/texto03/sec1.html>>.

Bertely, M., (2000). Conociendo nuestras escuelas – Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar- Edición: 1, Editorial: Paidós, Mexicana, S.A. (págs. 48, 49,50- 54).

Bustos, J. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado, Edición: 1, Granada, España.

Candela, A.; E. Weiss (coord.); A. Pellicer; E. Rockwell; E. Taboada y D. Block. (2007). Página del Centro de tesis, documentos, publicaciones y recursos educativos en red, [en línea]: [consultado el 9 de Febrero de 2010]. <Disponible en: <http://monografias.com>>. Educación multigrado.

Centro para la superación e innovación educativa, formando formadores, página [en línea]: Cursos y Diplomados. Internet 2013 [Consultado el 17 de marzo de 2013]. Disponible en <<http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcput/html/m5/ventanas/u2/2.html>>.

Conde S. (2002) Antología – Proyecto Estratégico – UPN – SEP- (1987).Evaluación en la práctica docente - Estrategias sistemáticas de atención a la deserción, la reprobación y la sobre edad en escuelas de contextos desfavorecidos. Caso México – Edición Dirección de Medios y Publicaciones – Primera Edición 2002.

Consejo Nacional de Fomento Educativo, (octubre 1999). *Los programas compensatorios*, Folleto, Director General del CONAFE, Lic. Edmundo Salas Garza, México.

Consejo Nacional de Fomento Educativo (2000 – 2001). Documento del primer informe nacional – Sobre “el trabajo por proyectos en escuelas multigrados e indígenas ciclo escolar 2000 – 2001”. México, D.F.

Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE), (2006), Prácticas Escolares y Docentes en las Escuelas Primarias Multigrado, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. (págs.13 -71). México D.F. Primera Edición, Río Elba Núm.20, Col. Cuauhtémoc.

Consejo Nacional de Fomento Educativo, (julio 2006). Subcomponente de incentivos al desempeño de maestros de primaria (Reconocimientos al desempeño docente – REDES). Sistema de programas compensatorios, procedimiento para la asignación y entrega del incentivo. México.

Consejo Nacional de Fomento Educativo, (2007). La construcción de la equidad en la educación inicial y básica desde el CONAFE: Documento institucional de referencia. México. (págs. 1-5).

Consejo Nacional del Fomento Educativo. (2007) – Artículo de *las escuelas multigrado* pdf. (pág. 16,132). [Consultado el 07 de mayo 2013].

Consejo Nacional del Fomento Educativo. (2008 Enero 18) – Artículo de la *evaluación de los programas compensatorios en México*, pdf. Ultima revisión a las 15:55. [Consultado el 07 de mayo 2013].

Consejo Nacional de Fomento Educativo: Página [Consultado el 10 de febrero de 2009]. Disponible en: <<http://www.conafe.gob.mx/Libros/DialManual3.html>>.

Consejo Nacional de Fomento Educativo, (2011) – documento del “trabajo multigrado en México”, pdf. [Consultado el 07 de mayo 2013].

Coordinación del Órgano Ejecutor Estatal del Programa de Educación Inicial y Básica para la Población Rural e Indígena (COOEEEST), documento de las escuelas multigrado en Yucatán, [Consultado el 07 de mayo 2013].

Churche Andrew. *Taxonomía de Bloom para la Era Digital* [en línea] Artículo, página internet 2009 [Consultado el 15 de mayo 2011]. Disponible en: <<http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>>.

Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, (2007).documento de evaluaciones en escuelas multigrado en pdf. [Consultado el 15 de mayo 2011]

Dictado en el salón de clases, artículo en pdf. [en línea] Una herramienta para mejorar 2011. Internet. 2011 [Consultado el 10 de enero 2011] Disponible en: <http://www.esp-world.info/Articles 23>.

Educación de Calidad, (2010). SEP, página [en línea]. Información electrónica. Internet.2010 [Consultado el 10 de abril de 2010]. <Disponible en: www.sep-gob.mx>.

Evaluación externa de la construcción de la Propuesta Educativa Multigrado 2005, documento pdf. México, SEP-SEB-DGDGIE-CINVESTAV. [Consultado el 3 de septiembre de 2011].

Evaluación Nacional del logro Académico en Centros Escolares-Educación Básica resultados de la prueba enlace 2012-SEP. Página [Consultado el 30 de agosto, 2012]. <Disponible en:www.enlace.sep.gob.mx>.

Educación (2012), página [en línea] Librería Paidós. Internet [Consultado el 10 de septiembre de 2012]. Disponible en:< <http://www.libreriapaidos.com>>.

Fontana, D. (1986). La disciplina en el aula: Gestión y control. Aula XXI. Madrid. España, San Dalmacio, 3.28021 Madrid. Editado por Santilla, S.A. Elfo, 32. 28027, Deposito Legal: M-27.761-1989. (págs. 25, 26, 70).

Freire, P. (2000), Pedagogía de la Autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa, (pág. 28). Cuarta edición en español, siglo XXI editores, S.A.de C.V.

Fuenlabrada, I. y Taboada, E.(1997). Curriculum e Investigación Educativa. Una propuesta de Innovación para el nivel básico. Documento DIE, México: DIE – CINVESTAV, 1997; Publicado también en perspectivas (ediciones UNESCO), Vol. XXII, No. 1, 1992 (81), (págs. 97 – 106).

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del Curriculum*, tercera ediciones Morata. Madrid, España.

Hacienda Hunxectamán, portal, [en línea] Artículo sobre *La Hacienda Hunxectamán* 2009. Internet

[Consultado el 3 de octubre de 2009]. Disponible en: <<http://www.haciendahunxectaman.com/english/historia.html>>.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía- página, [en línea] Datos estadísticos de la comisaria de Hunxectamán. (2011). [Consultado el 01 de Abril de 2011]. disponible en: <www.inegi.org.mx>.

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, (2011). Página, [en línea] Estimaciones a partir de la estadística 911, DGPP/SEP, inicio de los ciclos escolares 2000 - 2001 y 2005 - 2006. [Consultado el 11 de Junio 2011]. disponible en: www.inee.edu.mx.

Jiménez, J. “Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado”, Granada, España 2010.

[Consultado el 13 de junio de 2011]. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re352/re352_16.pdf>.

La enciclopedia libre. [en línea] Conceptos de evaluación. Portal, internet 2011 [Consultado el 20 de febrero 2011]. Disponible en: <<http://es.wikipedia.org/wiki/Um%C3%A1n>>.

La enciclopedia libre. [en línea] Rotafolió. Portal, internet 2011 [Consultado el 12 de marzo 2011]. Disponible en: <<http://es.wikipedia.org/wiki/Um%C3%A1n>>.

La enciclopedia libre. [en línea] Educación. Portal, internet 2011 [Consultado el 10 de junio 2011]. Disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_General_B%C3%A1sica>.

La antropología y la etnografía educativa, documento en pdf [en línea]: internet. [Consultado el 15 de junio de 2011] Disponible en:

<http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71789/1/La_antropologia_y_la_etnografia_educativ.pdf>.

Libros de texto y vida cotidiana en las escuelas elementales [en línea] portal, internet [Consultado el 12 de mayo de 2010] Disponible en: <biblioweb.dgsca.unam.mx/.../htm/.../sec_29.1.htm>

Marrero, A. (2004) - *Ensayo de Marginalidad y Desigualdad Educativa*, pdf. Las muchas caras de la Reproducción 1.- día de búsqueda 26 de marzo de 2009.

Makowski, S. Saldaña A. (2006). Consejo Nacional del Fomento Educativo. Valoraciones de las acciones compensatorias del Conafe desde las comunidades educativas: Educación inicial y primaria: Estudio de caso en Baja California, Hidalgo y Tabasco. (2006). Primera edición D.R. Consejo Nacional de fomento Educativo. México, D.F. (págs. 26 – 40, 66 -70, 81 y 82).

Marrero, A. (2010) - *Ensayo y Divulgación, marginalidad y Educación*, pdf.[en línea], Internet. 2010 [Consultado el 5 de febrero de 2011]. Disponible en:

<http://www.rau.edu.uy/fcs/soc/curriculums/AMarrero/publicaciones%20Adriana/ENSAYO_Y_DIVULGACION/MARGINALIDAD_Y_EDUCACION.PDF>.

Méndez, N. *Semejanza y diferencia entre Piaget y Vigotsy*. Artículo, [en línea]: Internet. 2007. [Consultado el 4 de abril de 2011]. Disponible en: <<http://www.nelsonmendez.com/2007/12/semejanzas-y-diferencias-entre-piaget-y.html>>.

Metodología de Investigación, documento [en línea] página, internet [Consultado el 18 abril de 2009]. Disponible en: <<http://www.aibarra.org/investig/tema0.htm>>.

Metodología de Investigación, documento. [en línea] página, internet [Consultado el 25 abril de 2009]. Disponible en: <<http://www.aibarra.org/investig/tema0.htm>>.

Milenio, *Informe de resultados de evaluación enlace*. Página [en línea]. Internet: [Consultado el 30 de agosto de 2008]. Disponible en: <<http://www.milenio.com.mx>>.

Moran, P. (1981). *Perfiles Educativos No. 13 Julio-Agosto-Septiembre*, UNAM, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.

Monografía educación multigrado, portal. [En línea]: Internet. [Consultado el 9 de febrero de 2010]. Disponible en <[http://www.monografías.com/egi-bin/search.egi?query=educacion multigrado](http://www.monografías.com/egi-bin/search.egi?query=educacion%20multigrado)>.

Mustaine, L. [en línea]: Artículo: *La Educación del Siglo XXI*, página de internet, 2005 [Consultado el 18 de noviembre 2011]. Disponible en: <<http://www.universitarios.cl/universidades/educacion/1680-informe-delors-sobre-educacion.html>>.

Olmedo J. (1987). *La evaluación en la práctica docente - Antología de la Universidad Pedagógica Nacional-Secretaría de Educación Pública*. Primera edición, México, carretera al Ajusco no. 24, col. Héroes de Padierna delegación Tlalpan 14200, (págs. 47 – 54).

Olmedo, J. (1987). *Evaluación en la práctica docente: La evaluación educativa y evaluación de Aprendizaje*, Universidad Pedagógica Nacional, Antología, SEP, México. Carretera al Ajusco no. 24. Col. Héroes de Padierna, delegación Tlalpan. 14200. (págs. 169 – 179, 259-281).

Observatorio ciudadano de la educación, pdf. portal [en línea] internet. [Consultado el 3 de marzo de 2009]. Disponible en: <http://www.observatorio.org/comunicados/comun005_3.html>. (págs. 23,29).

Página del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educativa, Panorama Educativo de México.

[en línea]: Documento electrónico en internet. [Consultado en 11 de Junio de 2011]. Disponible en <<http://www.inee.edu.mx/bie/mapaindica/2006/PanoramaEducativoDeMexico/RS/RS04.pdf>>.

Página el Diario de Yucatán, informe sobre la prueba enlace Local, pág. 9. [Consultado el 27 de septiembre de 2012]. Disponible en: <[http://v6.yucatan.com.mx/noticia.asp?cx=9\\$0600000000\\$4376198&f=20100831](http://v6.yucatan.com.mx/noticia.asp?cx=9$0600000000$4376198&f=20100831)>.

Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB), (2007). Artículo en pdf. *El programa en el Estado de Yucatán*. [Consultado el 20 de febrero de 2007]

Propuesta de Evaluación y Acreditación en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje desde perspectiva grupal, Perfiles Educativos No. 27/2/8, CISE, UNAM, (págs. 9 -25).

Raby D. (1996). Educación y Revolución Social en México, pág. 65. Ediciones Ryvadeneira. México, D.F.

Rébsamen, E. [en línea]: Método de Escritura y lectura, portal.1899. [Consultado el 5 de septiembre de 2009]. Disponible en: <www.iacd.oas.org>.

Rockwell y Gálvez (1995). La escuela cotidiana, De huellas, bardas y veredas. pag.41. D.R., Fondo de Cultura Económico, Carretera Picacho. Ajusto 227; 14200 México, D.F. Primera edición y cuarta reimpresión 2001.

Rockwell, E. Aguilar, C. Candela, A. Edwards, V. Mercado, R. Sandoval, E. (1995). La escuela cotidiana, D.R. 1995, Fondo de Cultura Económica, carretera Picacho – Ajusto, cuarta reimpresión 2001: 227; 14200 México, D.F. (págs. 15,16, 45).

Rockwell, E. Ezpeleta, J. (Octubre, 1980). La práctica docente en primaria y su contexto institucional y social. Documento de trabajo-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional- Departamento de Investigaciones Educativas- México, D.F. (págs. 8-19,23, 24, 30-39).

Rockwell, E. Ezpeleta, J. Ponencia presentada en Seminario CLACSO sobre educación; La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica. (Junio, 1983). Sao Paulo, Brasil. pdf [en línea]:Internet. 2007. [Consultado el 4 de abril de 2011].Disponible en:<http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/12_05ens.pdf>.

Secretaría de Educación Pública, (2005). Propuesta Educativa Multigrado 2005. (págs. 22, 31, 48, 63, 64, 102).Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos, Talleres de Impresores Encuadernadores, S.A. de C.V. Enero de 2006.

Secretaría de Educación Pública, (2005). Propuesta Educativa Multigrado 2005, Edición Constantine Editores, S.A. de C.V. México, D.F. Argentina 28, col. Centro Histórico. (págs. 8, 16, 17,19, 20, 36,73 al 81).

Secretaría de Educación Básica (SEB), (1de abril 2009). Modelo Educativo Multigrado 2009: Proyecto: Mejoramiento del logro educativo en escuelas multigrado, en pdf. [en línea] portal, internet[Consultadoel18abrilde2009].Disponibleen<http://es.slideshare.net/perez79/modeloeducativomultigrado-10425938>, (págs. 8, 11, 13, 30).

Secretaría de Educación Pública, página [en línea] Acuerdo 200 pdf. Internet 2011. [Consultado el 8 de octubre de 2011]. Disponible en:< www.sep.gob.mx>.

Secretaría de Educación Pública, página [en línea] Acuerdo 592 pdf. Internet 2011. [Consultadoel8deoctubrede2011]. Disponible en: <www.basica.sep.mx/ACUERDO%20592web.pdf>.

Schmelkes S. (1994). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas pdf. (OEA, 1994; SEP, 1995) documento [en línea]. Internet: [Consultado el 20 de julio de 2011]. Disponible en www.setab.gob.mx/php/documentos/tecte13-14/scmelkes.pdf.

Suaste K. (2008). Tesis La escuela unitaria.- Un estudio etnográfico en la comunidad de Kikteil, Yucatán. [Consultado el 15 enero 2011].

Tu diccionario hecho fácil, portal [en línea] portal en Internet. 2013[Consultado el 1 de septiembre de 2013]. Disponible en: <<http://www.definicionabc.com/general/coevaluacion.php#ixzz2dgljwyd7>>.

Universidad Nacional Autónoma de México, (1981). Perfiles Educativos no.13, julio-agosto-septiembre. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.

Universidad Pedagógica Nacional, revista “*Evaluación externa de la construcción de la Propuesta Educativa Multigrado 2005*”. México, SEP-SEB-DGDGIE-CINVESTAV, Bustos.

Universidad Nacional Experimental Politécnica Fuerzas Armadas-Evaluación de los aprendizajes portal (2007), Ciudad Bolívar [en línea]. Internet [Consultado el 3 de septiembre de 2011]. Disponible en: <<http://evaluaciondelosaprendizajes1.blogspot.com/2007/08/la-coevaluacin-y-heteroevaluacin.html>>.

UNAM (1973). “Evaluación Pedagógica en el nivel Universitario”, documento pdf. (pág. 27). [Consultado el 3 de septiembre de 2011].

Universidad Pedagógica Nacional de Hidalgo, documento “Concepciones docentes acerca de la Evaluación en la escuela primaria multigrado Bidocente” (Profa. López Barrera Sonia, Universidad Pedagógica Hidalgo).

<<http://www.upn25b.edu.mx/AE%2001/Lopez%20Barrera%20Sonia.pdf>>. Consultado el 13 de junio 2011, Candela, A.; E. Weiss (coord.); A. Pellicer; E. Rockwell; E. Taboada y D. Block. (2007).

Universidad Pedagógica Nacional, página [en línea] Documento “Análisis de Reflexión en Educación” pdf. Internet. 2011 [Consultado el 13 de junio 2011]. Disponible en:

<<http://www.upn25b.edu.mx/AE%2001/Lopez%20Barrera%20Sonia.pdf>>.

Vázquez, F. (1989) - Director del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS) de la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ). *Apuntes sobre los orígenes del normalismo en México*.

Villanueva É. (2009). El fin de Oro Verde, conflictos sociales y movimiento campesino 1960-2008, (agosto 2009) pdf. Centro de Estudios para el Desarrollo Rural sustentable y la soberanía alimentaria. Cámara de diputados, LX Legislatura. Primera edición, colección: Estudios históricos rúales. págs. 47, 48, 49, 56, 57, 170, 288,430.