



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 211 PUEBLA

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

La escuela multigrado, un reto para la enseñanza y el aprendizaje de los docentes y alumnos

Sahaide Asyadeth Hernandez Roldan

ASESORA: Leticia Torres López

Junio 2019



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD
211 PUEBLA**

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**La escuela multigrado, un reto para la enseñanza y el aprendizaje de los
docentes y alumnos**

Sahaide Asyadeth Hernández Roldán

ASESORA: Leticia Torres López

**Tesina en la modalidad reseña de una temática psicoeducativa,
presentada para obtener el título de Licenciada en Psicología Educativa**

Junio 2019

U211. SR. PU.109/19

**DICTAMEN DEL TRABAJO
PARA TITULACIÓN**

Puebla, Pue. 08 de Abril de 2019

C. Sahaide Asyadeth Hernández Roldán

PRESENTE

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado:


“ La escuela multigrado, un reto para la enseñanza y el aprendizaje de los docentes y alumnos”

Opción: **Tesina: Reseña de una Temática Psicoeducativa** a propuesta del(a) asesor(a) **Lic. Leticia Torres López**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.



**ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”**


Mtro. Andrés María Juvencio Bravo y Rojas
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA UNIDAD UPN

**S. E. P.
UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 211
PUEBLA. PUE.**

AMJBYR' mlcd*


ESC-FR-15

DEDICATORIAS

Dedico esta tesis en primer lugar a mi querida madre María Teresa Roldan Salazar, a mis abuelos Sahaide Salazar Ramiro y Mario Roldan Ávila, quienes se sacrificaron a mi lado durante el tiempo en que desarrollé esta investigación, brindándome su apoyo incondicional.

“Al venir a la tierra todo hombre tiene derecho a que se le eduque y después en pago, él debe de contribuir a la educación de los demás (J.Marti).

ÍNDICE

	PAG.
RESUMEN	
INTRODUCCIÓN.....	7
I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	9
A. Objetivo General.....	10
B. Justificación.....	10
C. Tipo de estudio	12
II. MARCO TEÓRICO.....	15
A. Escuelas multigrado.....	15
1. ¿Qué son las escuelas multigrado?.....	15
a. Escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes.....	21
b. Propuesta multigrado	24
B. Docentes.....	29
1. Competencias docentes.....	34
a. Estilos de enseñanza.....	39
C. Alumnos.....	43
1. Estilos de aprendizaje.....	43
CONCLUSIONES.....	48
APORTES A LA INVESTIGACIÓN.....	48
LIMITANTES.....	49
REFERENCIAS.....	51

RESUMEN

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas rurales atienden por lo general a la multigradación como una característica presente en muchas de sus aulas. De este modo, diversidad de edades, grados y niveles de competencia curricular suelen formar parte de la realidad escolar de estos espacios. La didáctica que el docente concreta y planifica está en relación con el desarrollo de su alumnado, movilizándolo aspectos que son de específica aparición en estos contextos escolares. Para analizar y describir las cuestiones metodológicas básicas de las escuelas multigrado, se ha llevado a cabo una investigación argumentada. Aquí se presentan los resultados de una de las fases de este estudio, que tuvo como principal finalidad documentar inicialmente las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes en escuelas multigrado, para después conocer el aprendizaje de los niños en las mismas. Posteriormente, los resultados muestran el posicionamiento de los docentes de estas escuelas como también el aprendizaje que se da en estas, sobre cuestiones como interdisciplinariedad, estrategias didácticas, los diferentes estilos de aprendizaje de cada alumno, las competencias docentes. Las cuestiones analizadas ayudan a visualizar parte de los elementos que se integran en los procesos de enseñanza y aprendizaje de estas escuelas.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación documental titulada “La escuela multigrado, un reto para la enseñanza y el aprendizaje de los docentes y alumnos”, es el resultado de un estudio basado en el método argumentativo de Toulmin que consiste en llegar a la verdad a través de seis categorías (aserción, evidencia, garantía, respaldo, cualificador modal y reserva) que facilitan el análisis de argumentos retóricos.

Esta investigación tiene como objetivo principal reflexionar a través de un estudio argumentativo, sobre la repercusión que conlleva el trabajo docente en escuelas multigrado.

Este trabajo argumentativo está constituido por tres capítulos, en el Capítulo I. El problema de investigación, donde se da un panorama de la problemática que se presenta en este tema, también se encuentra los objetivos que se pretenden alcanzar, al mismo tiempo se expone la justificación en la que el siguiente trabajo explica por qué razón fue realizado. También se hace mención del método elegido con el que esta investigación fue elaborada.

El capítulo II, contiene el Marco teórico y se subdivide en tres apartados. Aquí se llevará a cabo un profundo análisis de los siguientes conceptos: escuelas multigrado, docentes, y alumnos. Es decir, se aborda que es la escuela multigrado tomando en cuenta los principales motores que la conforman que en este caso son los profesores, haciendo cuestión sobre la educación con la que son formados para entrar al campo laboral, ya que en estas instituciones no es nada fácil llevar este trabajo como debiera ser.

Es así como llegamos al debate de esta investigación, aquí se abordan las distintas causas por las que a pesar de su extensión estas escuelas no han tenido la atención adecuada en la política educativa, al igual que en otros países, ni los programas de formación de maestros, ni las propuestas de programas de desarrollo curricular de primaria han tomado en cuenta esta realidad educativa.

En países como el nuestro, la escuela multigrado resulta de la confluencia de una reducida y dispersa población escolar, de limitaciones presupuestarias y de la no disponibilidad de maestros. Se encuentra generalmente en áreas rurales dispersamente pobladas: es la escuela primaria a la que asisten los niños y niñas del caserío de la costa rural, de la comunidad de la sierra o de la selva, la escuela multigrado presenta diferentes situaciones según el número de docentes con los que cuenta el centro educativo y de grados encargados a cada docente. Las situaciones más frecuentes son la escuela con un docente a cargo de todos los grados (37% del total del multigrado) y la escuela atendida por dos docentes (31%). Solo el 18% de las escuelas tienen tres docentes, el 8% cuatro, y menos del 4% de las escuelas multigrado tiene cinco docentes.

Finalmente, en el capítulo III, se presentan una serie de recomendaciones y sugerencias en torno al problema investigado, se plasman las conclusiones generales y se culmina haciendo mención de las limitantes que surgieron a la hora de elaborar el presente trabajo.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En la actualidad uno de los problemas que el sistema educativo enfrenta es la enseñanza que se lleva a cabo en las escuelas multigrado, el cual a través del tiempo ha ido aumentando, ya que se han implementado infinidad de escuelas.

Esta afirmación es con base a la información del ciclo escolar 2003-2004 donde se sabe que alrededor de 49% de las escuelas del país son multigrado y la matrícula que es atendida por ellas es de un 15%.

Conociendo el contexto y la función de las escuelas multigrado es evidente que existe una gran necesidad con gran vigencia en la actualidad, si tenemos en cuenta que el desempeño en estas escuelas requiere de un compromiso, superior por parte de los docentes al de las escuelas reconocidas urbanas.

La educación en este sector debe tener un sentido práctico y utilitario, vinculado a las vivencias, costumbres y hábitos del niño campesino; al maestro debe ofrecérsele una preparación especializada que le permita adecuar la enseñanza a las condiciones reales del contexto.

En estas escuelas se cuenta con metodologías de trabajo que toman como punto de partida el vínculo de los nuevos aprendizajes del escolar de zonas rurales con su cultura, su lengua, los conocimientos que adquiere en su vida familiar y comunitaria, así como la experiencia viva de su medio ambiente, en las actividades productivas y socioculturales de la comunidad.

Sin embargo, por sus características, las escuelas multigrado presentan algunas problemáticas asociadas como: una fuerte irregularidad del servicio de enseñanza, el tiempo que se implementa para cada una de las materias es reducido de acuerdo con la jornada escolar, insuficiente dominio en estrategias de enseñanza eficaces para dar atención a grupos multigrado, prácticas centradas en la repetición y ejercicios mecánicos, además poco aprovechamiento de los recursos educativos

disponibles. Así, resulta importante el desarrollo de estrategias que le permitan al sistema multigrado el logro de resultados y elevar las estadísticas de aprovechamiento. (INEE, 2009; 208).

Con las aseveraciones anteriores se pretende analizar la enseñanza que es impartida en este tipo de escuelas, así como también el aprendizaje que los profesores tienen para ser llevado a cabo en alumnos de estas escuelas.

A. Objetivo general

Reflexionar, a través de un estudio argumentativo, sobre la enseñanza y aprendizaje de docentes y alumnos en las escuelas multigrado de la actualidad.

B. Justificación

En la actualidad, es evidente que, dadas las condiciones cambiantes del mundo, la percepción que ha imperado sobre la ruralidad ha cambiado. Tal virtud, las comunidades rurales de hoy reclaman otras necesidades y paulatinamente se adaptan a estos cambios que, en general, los grupos humanos del nuevo milenio experimentan.

Sin embargo, aunque los contextos rurales mantengan o cambien sus características que los particularizan y los distinguen de otros ambientes, es importante destacar que en el proceso de adaptación surge la nueva ruralidad; estos cambios repercuten en todos los procesos sociales, especialmente en los procesos educativos.

Por lo tanto, lo que hoy se podría designar como nueva ruralidad, debe ser objeto de atención de los programas educativos dedicados a la educación rural y a la capacitación o formación de los docentes que laboran o laboraban en estas áreas.

Por tal razón, es importante resaltar que es de suma importancia analizar el papel fundamental que tiene el proceso de enseñanza en las escuelas multigrado y unitarias de la región; de ahí partir, en el centro de la labor docente en la comunidad educativa, más específicamente, su práctica pedagógica, y desde ahí, establecer relación con el modelo pedagógico multigrado y las políticas educativas.

“Es aquí donde el docente tiene el mayor grado de responsabilidad, ya que es el encargado de hacer que se cumplan las metas establecidas y al mismo tiempo crear estrategias en donde el alumno alcance el nivel de competitividad, pero al mismo tiempo que logre en conjunto con sus compañeros una sociedad del conocimiento, una sociedad que se necesita para competir y tener éxito frente a los cambios económicos y políticos del mundo moderno” (INEE, 2009; 208).

Para que se lleve a cabo este proceso, es necesario que los actores del proceso educativo, en particular docentes y alumnos de estas instituciones, se reconozcan como parte de la problemática educativa que permea el servicio profesional de la educación básica.

También es importante que los docentes encargados de llevar a cabo la educación a estas escuelas multigrado conozcan las siguientes características grupales que puedan ser utilizadas para la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje, fusionadas a las diferentes variantes metodológicas que plantea el sistema multigrado las cuales se muestran a continuación:

A partir de una actividad colectiva, donde se traten aspectos comunes y generales en los diferentes grados y de ahí, pasar a la actividad independiente diferenciando las tareas docentes para ejercitar y aplicar en cada grado por separado.

Utilizar la forma tradicional, es decir, un grupo bajo la atención directa del maestro y el otro trabajando de manera independiente, -trabajando la actividad frontalmente; pero con diferentes exigencias según el grado (Roegiers R. 2008;216).

Trabajar en colaboración, es decir, propiciando la ayuda de los alumnos más aventajados o del grupo superior a los más pequeños, a los que tengan dificultades, en términos de desafíos planteados a los sistemas educativos y en términos de las competencias socio profesionales, con cierto enfoque a la integración, hace falta plantear y resolver preguntas sobre el nexo que hay entre los conocimientos adquiridos durante la formación y los puestos laborales (entendiendo el servicio profesional en el ambiente rural de las escuelas multigrado), en razón de los imperativos relacionados con la aplicación de lo adquirido al campo socio profesional (Roegiers R. 2008;246).

Es decir, no perder de vista que el niño reciba una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del termino; para que reciba una educación de calidad donde se encamine al alumno a aprender a aprender, a hacer, a ser y a vivir por y para la vida (J Delors 1996;98).

Por tal motivo, el propósito del estudio yuxtapuesto a la Propuesta Educativa Multigrado 2005, admite la importancia de facilitar a los docentes elementos que sean funcionales para atender las diferentes necesidades multigrado, desarrollando nuevas prácticas docentes, y dando un breve panorama sobre las condiciones de la educación actual en las instituciones antes mencionadas.

C. Tipo de estudio

El presente trabajo corresponde a una tesina cuya modalidad se denomina reseña de una temática psicopedagógica. Una tesina consiste en el análisis y construcción de un tema bien definido que, en este caso concierne a un problema psicopedagógico, sobre el cual se reflexiona y al final se diserta. En este sentido, la organización de la reseña incluye una estructura argumentativa y para ello se emplea el método argumentativo de Toulmin.

Dicho método consiste en la argumentación inductiva, es decir, se pretende convencer al lector de una verdad extraída de la experiencia y la observación, misma que deberá ser confirmada a través de estadísticas, estudios científicos, etc., es importante destacar que este modelo puede ser utilizado en todo tipo de discursos, conversaciones, investigaciones e incluso en un salón de clase ya que por su practicidad favorece el razonamiento analítico. Se aprende que la excelencia de una argumentación depende de un conjunto de relaciones que pueden ser precisadas y examinadas y que el lenguaje de la razón está presente en todo tipo de discurso (Rodríguez, 2004:5)

Stephen Toulmin nació en Londres en 1922, obtuvo un doctorado en filosofía en la universidad de Cambridge y fue profesor universitario en Oxford, Melbourne (Australia), Leeds, Columbia, Dartmouth, Michigan, Stanford, Chicago y South

California; quien fuera el autor de la obra llamada Wittgenstein's Viena a lado de Allan Janik, diseñó un modelo de argumentación que facilita el análisis de argumentos retóricos basado en las siguientes categorías y que se describen más adelante: aserción, evidencia, garantía, respaldo o apoyo, cualificador modal y reserva, la aserción es la premisa o tesis que se va a defender o a debatir, es la conclusión a la que se quiere llegar a través de la argumentación a pesar de que vaya en contra de creencias ya establecidas, ya que una aserción debe ser debatible.

Por otra parte, la razón de que un argumento pueda ser sostenible es la evidencia, la evidencia son los datos o hechos que sustentan la aserción, estos datos o hechos pueden provenir de estadísticas, citas, opiniones de expertos e incluso pueden ser opiniones. Sin embargo, una evidencia no es suficiente y por eso se requiere de una garantía que apoye a nuestra evidencia y nos permita tener una base más sólida.

En cuanto al respaldo o apoyo actúa de la misma forma que la evidencia pero en este caso apoya a la garantía, es decir el respaldo aporta más datos que sustentan el argumento, tales como estadísticas, estudios científicos, testimonios, opiniones de expertos, etc., y; en tanto que el respaldo le brindan mayor validez a la aserción, el cualificador modal indica su grado de certeza, algunos como: quizá, seguramente, típicamente, algunos o tal vez, nos ayudarán a establecer la probabilidad de la aserción.

Finalmente, antes de publicar el trabajo debe examinarse y pensar en las posibles objeciones que puedan surgir en los lectores y así poder echar mano de la reserva.

La reserva son apoyos o respaldos que se deben buscar al detectar limitaciones en el tema que se va a defender y dado que un argumento no es una verdad universal las limitaciones no deben verse como obstáculos sino como oportunidades para fortalecer la aserción.

El método de Toulmin supone un esfuerzo cognitivo importante para quien va a establecer una asección y también para el lector ya que constantemente se debe relacionar y evaluar una categoría con otra, pero es una actividad muy enriquecedora que permite practicar la escritura de textos argumentativos.

La asección es inicio y fin, punto de partida y punto de llegada, aparece en la introducción y en la conclusión, expresa el aporte, el camino que abre caminos, mediante un logos trascendente. (Rodríguez, 2004:7).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

A. Escuelas multigrado

Las escuelas multigrado son aquellas en donde un docente imparte, en una misma aula, dos o más grados de forma

simultánea. Existen escuelas en donde todos los grados que se imparten son multigrado y otras en donde solo algunos grados se imparten en esta modalidad. Por lo regular, este tipo de escuelas se encuentran en zonas rurales de difícil acceso en donde hay un número limitado de personal calificado y materiales pedagógicos, lo cual no es suficiente ni adecuado para solventar las necesidades educativas de la población.

1. ¿Qué son las escuelas multigrado?

El universo de las escuelas primaria multigrado incluye a aquellas cuyo modelo educativo corresponde a los cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), a las primarias del proyecto de Atención Educativa a la Población indígena (PAEPI) y a los planteles inscritos en el Proyecto Atención Educativa a la Población Infantil Agrícola Migrante (PAEPIAM).

Durante el siglo XX se ha avanzado mucho en la redefinición de los ámbitos o pilar del triángulo didáctico, lo cual ha permitido a la pedagogía y a la didáctica grandes avances en términos para mejorar la enseñanza. Si bien está visto que el alumno no es un objeto de enseñanza más bien un sujeto de aprendizaje, también qué enseñar es organizar y planear experiencias de aprendizaje para que el alumno progrese en su proceso de construcción del objeto de aprendizaje.

Sin embargo, la escuela multigrado establece una de las formas de organización de la Educación Primaria, esta se localiza fundamentalmente en áreas rurales y de montaña, el maestro de este tipo de escuela trabaja con los documentos

normativos que rigen la Educación Primaria, esto permite afirmar la igualdad de oportunidades y posibilidades que poseen los escolares de este contexto.

Para el caso de México las escuelas multigrado surgen de la necesidad de atender a niños y niñas que viven en comunidades pequeñas y olvidadas a lo largo del país, por lo regular todas en zonas rurales de las cuales una gran parte se ubica en comunidades indígenas.

Por esta razón se dice que los docentes atienden la diversidad de sus alumnos no sólo refiriéndose a la diversidad en el sentido de la edad o los conocimientos cuando el docente de multigrado atiende la diversidad de sus alumnos para el caso de México, hay que reconocer que tiene en sus manos la posibilidad y el reto de tomar una decisión frente a la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza sus aulas, que caracteriza finalmente a la nación mexicana.

Durante mucho tiempo estas escuelas fueron calificadas como un proyecto irregular y temporal; pero hoy es ampliamente reconocido que tienen ventajas sobre las escuelas de organización completa (Fierro, 1994), cuando los docentes asumen la heterogeneidad, (esto es la diversidad de sus estudiantes) ampliando la capacidad de cooperación y colaboración entre maestro-alumno y entre estos últimos.

Resulta difícil y desgastante enseñar a cada grado por separado, teniendo a los alumnos de los otros grados ocupados en diversas actividades. Sin embargo, el aislamiento de los grados es una cuestión normal porque la formación docente recibida se basó en el modelo fabril. Por tal razón, se cree que, si los alumnos no están separados por grados, no se puede enseñar de forma adecuada el contenido según el nivel de desarrollo del estudiante. Pero con esta forma de trabajar, se deja a algunos alumnos sin actividad.

En el modelo tradicional, los docentes enseñan las asignaturas previamente clasificadas y hacen a los estudiantes preguntas de las cuales esperan la respuesta precisa y correcta. Por tal motivo crean un ambiente autoritario, donde los alumnos hacen y aprenden solamente lo que los maestros dicen que pueden o deben saber y

dan la información “importante” mediante un modelo de transmisión directa maestro-alumno.

Es esta dirección del proceso de enseñanza aprendizaje el maestro debe mostrar maestría pedagógica para agrupar los objetivos de la asignatura en los diferentes grados para así lograr a través de los contenidos que imparte atender las necesidades de sus escolares, en correspondencia con su situación social de desarrollo.

Al mismo tiempo su deber es enriquecer los procedimientos de trabajo para atenuar la formación integral en los escolares, lo cual tiene como procedimiento la concepción de actividades donde el escolar asuma un papel protagónico y pueda manifestar sus vivencias, experiencias, conocimientos y habilidades, mediante la socialización de las experiencias entre parejas, tríos, equipos y colectivos, en correspondencia con las exigencias de los objetivos y contenidos de cada actividad.

Las escuelas multigrado son lo de hoy en las áreas rurales remotas de los países en desarrollo, las cuales no van a desaparecer en un futuro cercano, la importancia de los contenidos curriculares, materiales de enseñanza y aprendizaje, y la capacitación docente están en su mayoría diseñados para llevar a cabo un sistema educativo tradicional. Como secuela, los niños que asisten a escuelas multigrado utilizan la mayor parte de su tiempo en la escuela regresando a aprender el mismo material o sentados sin realizar labores que aporten a su aprendizaje.

La escuela rural multigrado como forma de organización en el sector rural, tiene como reto cambiar su accionar para insertarse positivamente en los programas que se llevan a cabo en el campo de la educación, para que no existan diferencias significativas en la formación integral de los niños y niñas graduados en este tipo de escuela.

En realidad, es que estas escuelas constituyen la parte más descuidada del sistema educativo. Por lo general, están situadas en zonas rurales aisladas, de bajos ingresos y, la mayoría cuenta con profesores sin capacitación. Los pocos profesores capacitados por lo general sólo comprenden y utilizan la pedagogía tradicional.

Los contenidos curriculares nacionales, los materiales de enseñanza y aprendizaje y las actividades enseñadas en las escuelas con frecuencia están orientadas a clases tradicionales.

Aunque el mundo está cada vez más urbanizado, las escuelas multigrado seguirán siendo una realidad durante muchos años. El satisfacer adecuadamente las necesidades de los niños en las clases multigrado será esencial para conseguir una educación de calidad para todos.

Algunas definiciones subyacentes en las que se afirmó implícitamente la escuela tienen que ver básicamente con tres ámbitos: cómo se entiende el aprendizaje y cómo se define el alumno; cómo se entiende la enseñanza y cómo se define el maestro y su rol; y cuál es la concepción epistemológica que define los contenidos a transmitir.

Sin embargo, de acuerdo al plan de estudios 2009 , y actualmente el de 2011, las escuelas multigrado han estado marginadas, ya que se ha enfocado en la generalización de dichos programas la modificación constante de los libros de texto, el desarrollo de competencias, el logro de aprendizajes esperados y de estándares curriculares, así como la capacitación de docentes para para la comprensión de la RIEB y el nuevo modelo educativo, todo bajo estructura de las escuelas de organización completa, tomando como referente a la escuela urbana.

Es así como se argumenta en el documento panorama educativo 2009 “la escuela multigrado especialmente las generales e indígenas, en la práctica se apartan del modelo escolar y pedagógico original, en el cual se asigna un profesor para casa grado, además los docentes que la atienden carecen de la formación y capacitación dentro de dicho modelo y advierte de no apoyarlas se corre el riesgo de que no logren los resultados educativos deseables” (INEE, 2009; 208).

De cierta manera quienes estudian en estas escuelas y quienes tienen el reto de laborar en ellas, representan un abanico de oportunidades y un marco enriquecedor dentro del cual se generan ambientes de aprendizaje a partir de los elementos que

ofrece el contexto, también los docentes enfrentan día a día retos que causan incertidumbre, pero al mismo tiempo impulsa a encontrar respuestas, a investigar, a buscar la mejor forma para desarrollar la labor docente.

Ser maestro en una escuela multigrado no es algo sencillo, hace falta tener compromiso, ser responsable y tener pasión para enseñar, es necesario que los profesores tengan ganas de trabajar , investigar y explorar nuevos caminos, pugnar para que la escuela multigrado deje de ser visualizada como el espacio educativo que no es capaz de ofertar educación de calidad , así como ser capaz de implementar acciones , tomar la iniciativa y hacer de la escuela un lugar de reflexión , de construcción de valoración de la diversidad y de formación integral.

Es de esta manera como el trabajo docente en las condiciones del aula multigrado implica atender simultáneamente a niños y niñas de diversos grados, lo cual representa tanto ventajas como dificultades en el desarrollo de los procesos de enseñanza, pues la constitución heterogénea del grupo permite al maestro favorecer la colaboración entre los alumnos y la ayuda mutua; pero también al mismo tiempo le ayuda a organizar y planificar el trabajo de tal manera que pueda articular y relacionar contenidos de las diversas asignaturas y grados, evitar la fragmentación de la enseñanza y atender por igual a todos los niños.

Este trabajo de revisar y analizar las prácticas escolares que se desarrollan en el aula multigrado facilita identificar sus posibilidades y retos, así como definir las necesidades que se necesitan cambiar para mejorarlas.

Existe una extensión de dificultades para organizar el trabajo multigrado para varios grados, ya que estos maestros enfrentan problemas para articular el trabajo simultáneo con diferentes grados.

Un punto importante es la aplicación de los diferentes temas para cada grado, el maestro trata un tema diferente en cada grado, lo cual origina dificultades diversas, cuando se trabaja permanentemente de esta forma.

En estas escuelas se genera una diversidad de problemas , como poco tiempo de atención del docente a los alumnos (al cambiar constantemente de un grado a otro), tiempo de espera prolongados de los alumnos para ser atendidos, escasa o nula interacción y colaboración entre los alumnos de distintos grados, dificultad para poner en común los conocimientos y aprendizajes, tratamiento superficial de los temas, explicaciones e instrucciones breves y rápidas del docente, dificultad para finalizar la actividad tratada en cada grado o para identificar los avances y necesidades de os alumnos, entre otros.

La misma actividad para todos, sin atender la especificidad del grado también es un tema problema ya que es esta práctica, alumnos y maestro disponen de mayor tiempo para desarrollar el tema, se puede favorecer la colaboración y la ayuda mutua entre los niños y es posible poner en común las actividades realizadas; además de que el docente puede explicar con mayor amplitud, dar instrucciones o revisar el trabajo.

Sin embargo, al no asignar tareas específicas a las necesidades del ciclo y/o grado, se limitan las posibilidades de que los alumnos puedan aprender, principalmente de los grados posteriores, como cuando se asignan a todos los alumnos operaciones o problemas matemáticos sencillos.

El tratamiento superficial de los contenidos: esto por lo regular sucede en asignaturas de ciencias naturales, historia y geografía, en las que cada tema se trata con mayor peso en una sola sesión con ejercicios llevados a cabo como copias, los famosos dictados y cuestionarios, lo que no promueve el desarrollo de habilidades y actitudes, ni la comprensión y adquisición de conocimientos revisados en la asignatura; este tratamiento rápido de los temas tampoco propicia la propuesta en común entre los alumnos.

El tiempo de espera: otra problemática del trabajo en grupo multigrado es el tiempo que los niños esperan para ser atendidos por el profesor, quien tiene que alternar su atención con alumnos de distintos grados. Este tiempo de espera puede ser hasta de 20 minutos o más, lapso durante el cual los alumnos están sin hacer nada

o bien hojeando libros, dibujando u observando cómo trabaja el profesor con los otros alumnos.

Este tiempo se realiza cuando el maestro organiza permanentemente las actividades de los alumnos por grado, quienes realizan tareas muy diferentes, y disminuye cuando se trabaja un contenido común y cuando existen rincones de trabajo, materiales didácticos en el aula o se utilizan guiones o fichas de trabajo. Todo ello permite que los niños realicen actividades con cierta autonomía.

La planeación resulta una situación compleja en la situación multigrado: para la organización de las clases, los maestros de escuelas multigrado requieren emplear los mismos materiales elaborados para las escuelas unigrado de organización completa; libros de texto gratuito, avances programáticos , libros para el maestro y ficheros de actividades didácticas; para planificar los docentes requieren conocer suficientemente el plan y programas de estudio y desarrollar habilidades didácticas para decidir los propósitos , seleccionar los contenidos , proponer cuando y con qué frecuencia organizar la enseñanza de manera común, por ciclos, grado e incluso individualmente, además deben describir las actividades que propicien el trabajo reflexivo y las tareas compartidas entre los alumnos.

Es importante también mencionar que existen importantes esfuerzos por parte del gobierno federal y estatal a través de los subsistemas que ofrece el servicio de educación básica, ya que, por medio de ella, se atiende a grupos de estudiantes muy reducidos que, por lo general, residen en localidades rurales pequeñas, indígenas y aisladas; con altos índices de marginación social y económica y donde resulta incosteable destinar infraestructura educativa y docentes para cada grado escolar.

a. Escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes

De acuerdo con lo que plantea la propuesta educativa multigrado 2005, el trabajo docente en el aula multigrado tiene como fin dar atención simultáneamente tanto a niñas como niños de distintos grados, lo cual no es un trabajo fácil ya que contrae tantas ventajas como dificultades al llevar a cabo el proceso de enseñanza,

pues construir conjuntamente permite favorecer para el maestro la colaboración y la ayuda mutua.

Esto a la vez implica organizar y planificar el trabajo de modo que se pueda articular y relacionar contenidos de las diversas asignaturas y grados, evitar la división de la enseñanza y atender de igual manera a todos los niños.

Sin duda alguna esta situación afecta de manera distinta a las escuelas (unitaria, bidocente, tridocente, etcétera); por ejemplo en una escuela tridocente el maestro divide su atención y tiempo en dos grados, en la unitaria el docente tiene que organizarse para atender seis grados: ¿Cuánto tiempo de trabajo correspondería a cada grado si la atención se dividiera hipotéticamente por igual? Media hora.

Según la Propuesta Educativa Multigrado 2005, “cuando se trabaja de esta forma, se generan distintos problemas, sobre todo en las escuelas unitarias, como poco tiempo de atención del docente a los alumnos (al cambiar constantemente de un grado a otro), tiempos de espera prolongados de los alumnos para ser atendidos, escasa o nula interacción y colaboración entre los alumnos de distintos grados, dificultad para poner en común los conocimientos y aprendizajes, tratamiento superficial de los temas, explicaciones e instrucciones breves y rápidas del docente, dificultad para finalizar la actividad tratada en cada grado o para identificar los avances y necesidades de los alumnos, entre otros” (PEM:2005;13).

Otro punto importante es la misma actividad para todos los alumnos, dejando a un lado la prioridad del grado; en esta práctica, los alumnos y maestros disponen de mayor tiempo para abordar el tema, se puede apoyar la colaboración y ayuda mutua entre los niños y es posible poner en común las actividades realizadas.

También es importante mencionar que el profesor puede ampliar su explicación, dar instrucción o revisar el trabajo, sin embargo, al no asignar tareas específicas las necesidades del ciclo y del grado son limitadas en cierta forma las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, principalmente de los grados superiores,

por decir, cuando se asignan a todos los alumnos operaciones o problemas matemáticos sencillos.

Sin embargo, esta forma de llevar rápido los temas tampoco apoya la puesta en común entre los alumnos. Otro dato importante que nos plantea la propuesta educativa multigrado 2005 es el tiempo de espera que los niños esperan ser atendidos por el docente ya que él debe alternar su atención en los distintos grupos.

Cabe mencionar que este tiempo en que los alumnos esperan puede ser de 20 minutos o más, tomando en cuenta que durante ese tiempo el alumno está sin realizar actividades esperando a que los demás compañeros terminen de sus actividades para que el docente vuelva a retomar la clase.

Este tiempo de espera se alarga cuando el docente organiza permanentemente las actividades de los alumnos por grado, quienes realizan tareas muy diferentes, y disminuye cuando se trabaja un contenido común y cuando existen rincones de trabajo, materiales didácticos en el aula. Cabe señalar que esto conlleva a que los alumnos se vuelvan más autónomos.

Sin embargo, en el caso del maestro unitario, este tendría la tarea de conocer y utilizar poco más de 40 libros del alumno y alrededor de 30 textos con recomendaciones y sugerencias didácticas. Por esta razón es que los docentes optan por utilizar dosificaciones comerciales y organizar las actividades con base a la secuencia de temas de los libros de texto, lo cual dificulta un trabajo conjunto con el grupo multigrado.

Para llevar este proceso de planificar, los docentes requieren conocer suficientemente el plan y programas de estudio y desarrollar habilidades didácticas para decidir los propósitos, seleccionar los contenidos, proponer cuando y con qué frecuencia organizar la enseñanza de manera común, por ciclos, grados e incluso individualmente; además, deben describir las actividades que propicien el trabajo reflexivo y las tareas compartidas entre los alumnos.

Otro punto importante de las escuelas multigrado según la Propuesta Educativa Multigrado 2005 son las prácticas de enseñanza que se muestran alejadas de los enfoques, ya que a través una observación de clases y los cuadernos con los que trabajan se identificó que existe más prioridad en actividades en las materias de español y matemáticas que en ciencias naturales, historia, geografía y educación cívica.

Multigrado es la evaluación del aprendizaje, es decir cómo se lleva a cabo este proceso, ¿Qué evaluar?, ¿Cómo? Y ¿con que procedimientos? Entre las prácticas recurrentes está el uso comercial, que a veces contiene un excesivo número de reactivos para completar frases, relacionar columnas y responder con opción múltiple.

Así mismo los exámenes como los de la materia de Historia, suelen promover la memorización de datos específicos; por lo tanto, es importante recuperar las experiencias y prácticas de maestros multigrados que busquen desarrollar la creatividad en los alumnos, la lectura comprensiva, la reflexión, la expresión de ideas y otras habilidades necesarias para el aprendizaje autónomo.

Si bien se sabe que la Educación es un conector que abre un panorama de oportunidades a las personas al brindarles la posibilidad de apropiarse de la cultura, acrecentarla y transmitirla en aras de transformar su realidad en particular y a la sociedad en general; permite el desarrollo de las potencialidades naturales del individuo y se abran nuevas capacidades que le permiten vivir de una manera más digna y en solidaridad con sus semejantes y con la naturaleza.

b. Propuesta multigrado

Según la PEM (2005) la estrategia de planeación que se propone consiste en trabajar con un tema común para todo el grupo. Poniendo actividades asignadas para cada ciclo y grado, y aprovechar el lenguaje como eje transversal en cada asignatura

Entonces ¿Por qué planear a partir de un tema común con actividades diferenciadas por ciclo y grado? La respuesta ante esto es la siguiente: por que permiten la colaboración entre los alumnos, la ayuda mutua y la tutoría los niños más

grandes apoyan a los más chicos, así como al mismo tiempo facilita al maestro dar mayor atención al grupo en su conjunto y responder a las necesidades específicas de los alumnos según el grado que se encuentran cursando.

La asociación de contenidos de diferentes grados de una misma asignatura, empleando el lenguaje como eje transversal, esto implica un gran reto para los maestros sobre todo para aquellos que han trabajado un tema para cada grado.

Sin embargo, por otra parte, esta forma de planear dará elementos al maestro para correlacionar contenidos de asignaturas si así lo considera pertinente. Por su parte aquellos maestros que han logrado globalizar, esta propuesta les facilita en su labor debido a que ya están agrupados los contenidos por temas y por ciclos en cada asignatura.

Según la PEM (2005) plantea los siguientes elementos para la propuesta de planeación flexible:

- Asignatura o asignaturas que se van a trabajar. Si bien se sugiere planear con base en una asignatura, a fin de desarrollar con mayor profundidad su tratamiento, en ocasiones será posible y recomendable trabajar integrando varias asignaturas, procurando que la relación de contenidos sea natural y no de manera superficial.
- Tema común: en este apartado se anota el tema general que se trabajara con todo el grupo; por ejemplo: el cuento, la entrevista, figuras geométricas, algoritmo de la suma, situaciones de reparto, la alimentación, los sentidos, la salud, la historia personal, la independencia, el sistema solar, la república mexicana, etcétera. En algunos casos, el tema común no se puede aplicar para los tres ciclos, por ejemplo, operación de fracciones; sin embargo, la intención es lograr el mayor trabajo posible conjunto.
- Propósito: en este apartado se anota el propósito del tema común, que expresara de manera integrada el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se pretende lograr con el tema a desarrollar.

- Contenidos por ciclo: a partir del tema común se deben indicar los contenidos específicos que se trabajaran en cada ciclo o, si es necesario, incluso por grado. Para ellos se requiere consultar la adecuación curricular respectiva.
- Actividades de lenguaje (expresión oral, escritura y lectura) que se desarrollan con dicho tema. Frecuentemente con las asignaturas de ciencias naturales, historia, geografía y educación cívica, predominan actividades como los cuestionarios mecánicos, resúmenes textuales y copias.

Con la intención de superar este tipo de prácticas es importante que en la planeación se incluyan actividades de lenguaje para desarrollar de manera reflexiva los contenidos, por ejemplo:

expresión oral: descripciones, exposiciones, entrevistas, diálogos y debates.

lectura: consultar información en diversas fuentes, lectura en silencio y en voz alta de diversos textos, estrategias de comprensión lectora.

estructura: producción de escritos para una diversidad de contextos y destinatarios, mapas conceptuales, guiones de entrevista, diccionario enciclopédico, folletos, trípticos, periódico mural, boletín escolar.

Como ya se planteó en su mayoría, las escuelas multigrado se ubican en contextos indígenas, es necesario indicar las actividades que se realizarán en español y las que se trabajarán en lengua indígena.

- Materiales: en este apartado se hace mención de los libros de texto como otros materiales de apoyo o recursos didácticos que se utilizarán.
- Actividad inicial: con el propósito de centrar la atención de los alumnos en el tema de estudio se sugiere iniciar con una actividad común para todo el grupo. En esta etapa es muy importante recuperar los conocimientos de los niños y los saberes locales de la comunidad, por ejemplo: si se trata el tema de la salud, se puede solicitar a los niños que comenten acerca de los tipos de plantas medicinales que hay en su comunidad y los tipos de padecimientos que curan.

- Actividades diferenciadas por ciclo y grado. Después de partir de una situación común para todo el grupo, el docente asigna actividades específicas por ciclo para abordar los contenidos correspondientes. Por lo tanto, es necesario cuidar el nivel de dificultad de las actividades para cada ciclo, así como su pertinencia al estudiar determinado tema, es decir, visualizar que actividades pueden asignarse a cada ciclo o grado.

Cabe señalar que, durante el desarrollo de actividades por ciclo, los niños de tercer a sexto grado pueden trabajar en ocasiones de manera autónoma, con fichas o guiones de trabajo, lo cual permite al maestro atender a los niños de primer grado en el proceso de la lectoescritura.

- Cierre o puesta en común: es importante contar con un momento en el que los niños comparten en grupo lo investigado y trabajado en cada ciclo, con la intención de verse y escucharse, lo cual les genera la necesidad de presentar su trabajo.

Retroalimentar lo encontrado con las experiencias de los diferentes grados del grupo, así como recibir aportaciones y sugerencias por el docente y sus compañeros, valorar su trabajo porque no solo se queda en un cuaderno o exclusivamente para el docente, sino que existen otros destinatarios.

Por lo tanto, este cierre es de suma importancia ya que los alumnos tienen la posibilidad de 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 que conforma el grupo. Pero lo más importante se busca propiciar la autonomía de los alumnos.

En México se han venido realizando una serie de Reformas Educativas con la finalidad de lograr la calidad educativa, entendida ésta, como una educación que aborda exitosamente elementos que tienen que ver con la relevancia de los aprendizajes, la pertinencia, la equidad, la eficacia y la eficiencia. La calidad de la educación es la cualidad resultante de las diferentes relaciones de coherencia entre

los elementos del contexto, recursos, procesos, productos, objetivos educativos y necesidades sociales, con el propósito de alcanzar los objetivos y fines propuestos.

En este sentido, la Coordinación General de Programas Compensatorios, dependiente de la Subsecretaría de Planeación y Administración de la Secretaría de Educación y Cultura, en aras de buscar la calidad educativa de los centros escolares que pertenecen a los Universos de Atención Compensados, se ha propuesto acentuar el aspecto pedagógico, por lo que ha venido trabajando, en colaboración y entusiasta participación de la Mesa Técnica de las Áreas de Educación Primaria y de Educación Elemental de la Subsecretaría de Educación Básica, en equipo con los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) e Integrantes del Equipo Técnico Estatal (IETES), los Jefes de Sectores Educativos (Estatales, federales e indígenas) así como algunos Supervisores Escolares, pertenecientes todos a los Universos de Atención de las Acciones Compensatorias, para facilitar la planificación de la práctica docente de los profesores.

Antecede a la PEM (2012) y la PEM (2005), elaborada con base en el Proyecto de Desarrollo de un Modelo Educativo para Escuelas Multigrado, de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, en colaboración con la Dirección General de Desarrollo Curricular y la Dirección General de Educación Indígena, de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, sólo que esta propuesta presentó serias dificultades para su aplicación cuando se reformaron los Planes y Programas de Estudio de la Educación Primaria, y al entrar en vigor la Reforma Curricular en el año 2009, se volvió a presentar la problemática de articulación de los contenidos de los diferentes grados en un solo grupo.

Para compensar este desequilibrio y esta debilidad en la planificación y por ende en la práctica del docente multigrado, por indicaciones del Coordinador General de Programas Compensatorios, el Área de Apoyo a la Educación Básica, se dio a la tarea de elaborar una nueva Propuesta Educativa Multigrado acorde a los Programas de Estudio 2009, misma que facilitó la planificación y la práctica docente, y tuvo un efecto positivo en la consecución de mejores logros educativos misma que en el mes

de Agosto de 2012 se revisó y actualizó conforme a los Programas de estudio 2011 gracias a la participación de los Integrantes del Equipo Técnico Estatal (IETEs) y la colaboración del personal académico de la Coordinación estatal de Asesoría y Seguimiento a la Reforma de 2011(CEAS) .

Según datos aportados por la misma Secretaría de Educación Pública, los cuales son sustentados en el documento Propuesta Educativa Multigrado 2005 (SEP, 2005) y acreditado por Weiss et al. (2007) en su evaluación externa, las escuelas primarias generales, indígenas multigrado y comunitarias se encuentran sumidas en serias limitaciones, como las siguientes:

De los 200 días del calendario oficial, no se imparten clases en 50 o más; en muchos casos y por diversas causas la jornada escolar se reduce a tres horas de trabajo; los programas de estudios no se cumplen a cabalidad; la alta movilidad de los profesores durante un ciclo escolar interrumpe la continuidad en los métodos de enseñanza; los maestros enfrentan problemas para trabajar simultáneamente con alumnos de diferentes grados; el tiempo de espera de los niños para ser atendidos por el profesor en las aulas multigrado hacen necesario atender en forma prioritaria el desarrollo de competencias que le den la seguridad de aplicar instrumentos y acciones diversificadas para afrontar la realidad a la que se enfrentará una vez que se incorporen al servicio profesional docente.

B. Docentes

Uttech (en Popoca y otros, 2004:8) expone que el aula multigrado invita a la colaboración y a ser cooperativos. Desde ese punto los docentes pueden ser capaces se promover distintas oportunidades para la interacción social, al mismo tiempo que los niños y niñas aprenden colaborativamente.

Por otro lado, Hargreaves, (1977, en Millanes, 2009) explica los tres estilos de dirección del aula: profesor democrático, autoritario y de Laissez-Faire. Estos estilos se traducen después en los distintos papeles o funciones, que el docente puede desempeñar en el aula: orientador en cuanto que guía al alumno en su actuación en

clase; asesor ayudando al estudiante, mantenedor de la disciplina, cuidando que se cumplan las normas y administrando las sanciones convenientes, informador, dirigiendo en aprendizaje; motivador, mediador, organizador.

Otro aspecto de vital importancia tiene que ver con los esfuerzos de capacitación que se vienen realizando en nuestro país, los cuales han mostrado tener diversas limitaciones y poco impacto, el modelo desarrollado es el denominado en cascada, el cual supone una capacitación masiva considerando que todos los docentes tienen la misma realidad educativa y que todos tienen la misma base del conocimiento, ello ha llevado a que no se tenga el impacto que se requiere para levantar el nivel académico de los estudiantes.(Ala y Moncada:2010;86)

Por lo tanto, resulta difícil que docentes, que, en ocasiones, se muestran interesados por innovar sus prácticas pedagógicas y atender de manera pertinente a los estudiantes de escuelas multigrado, puedan desempeñarse de una manera eficiente, ya que las condiciones socioeconómicas son una fuerte limitante. Lo cual se refleja también en las instalaciones de los centros educativos donde se imparten las clases, así como el escaso y deficiente material didáctico provisto.

Desde otra perspectiva Hernández (2004), respecto a la forma de impartir las clases de los docentes multigrados, señala lo siguiente:

- Las dificultades metodológicas en las aulas multigrado son evidentes no solamente por el elevado número de grados (entre 4 a 6) a cargo de un solo docente, sino también la inadecuada formación inicial que recibió el maestro. Este proceso formativo no lo preparo para gestión curricular en un aula multigrado a partir de los programas y textos oficiales que son homogéneos para todas las escuelas. Los maestros tienden a seguir la secuencia planteada en dichos textos en cada uno de los grados y asignaturas, como si estuviesen a cargo de un solo grado.
- Los docentes inician la sesión de clase proporcionando las instrucciones para el trabajo a los grados superiores, mientras que los demás niños esperan su turno. A los alumnos de cada grado les indica los temas a abordar y la pagina

o páginas del fascículo o de la guía correspondiente que quieren desarrollar. Finalmente, se dedica a los alumnos de los primeros grados para proporcionarle atención directa durante el tiempo restante. Por lo tanto, se puede decir que el maestro dedica atención directa durante más tiempo a los grados inferiores, y no puede realizar un seguimiento de aprendizaje en los demás grados. No se observa un buen aprovechamiento, en cuanto se dan tiempos muertos, es decir espacios en que los niños esperan la atención del maestro por tener alguna duda o para que le revisen su trabajo.

Si bien se ha extendido la práctica de organizar a los niños en grupos para el aprendizaje, esta organización no pasa en muchos casos de ser un arreglo meramente físico, ya que aún existen dificultades de carácter funcional y físico para hacer eficaz el trabajo en equipo.

A esto se le atribuye la falta de adecuación de las aulas, el mobiliario para el trabajo del aula multigrado, así como la falta de entrenamiento adecuado de los mismos docentes. En muchos casos las escuelas rurales unitarias cuentan con un solo pizarrón grande ubicado en la parte frontal del aula y con pupitres bipersonales bastante pesados para su movilización por los niños.

De acuerdo con lo anterior, las instituciones de hoy en día encargadas de la formación inicial del profesorado están quedándose rezagadas ante una problemática como la docencia multigrado; ya que no se está formando para aprovechar los recursos (tiempo, materia, otros) sino que se enseña de manera indistinta, y es el docente quien debe adaptar sus estrategias metodológicas a los diferentes contextos en los cuales se desempeña.

Por otro lado, para el autor Grajales (1997) “la falta de maestros calificados y dispuestos a servir en las regiones apartadas falta de equipo y recursos materiales apropiados, los programas no adecuados a las condiciones de vida de los estudiantes, la falta de métodos y técnicas apropiadas hacen que la educación rural sea la cenicienta de las diversas calidades de educación que se ofrecen en Latinoamérica.

Pero lamentablemente, el problema de la falta de calidad de la educación no es patrimonio de las zonas rurales”.

Sin embargo, en estas zonas rurales las distancias entre los centros educativos juegan un papel adverso. La mayoría de los casos resulta imposible organizar comunidades de aprendizaje, consejos locales de docentes y otras instituciones en proceso del mejoramiento para la enseñanza. Por tal razón, los docentes multigrado deben limitarse al uso de los planes de estudio tradicionales, y considerar de qué forma pueden adaptarlo a los desfavorables espacios pedagógicos.

Por su parte Ezpeleta (1997), respecto a los docentes que laboran en este contexto, habla de la siguiente manera:

- Lo mismo que sus colegas de las escuelas completas, los maestros de las escuelas multigrado trabajan con el plan de estudios y los programas para cada uno de los seis grados de la escuela primaria y con los juegos de cuatro libros para el maestro, que, en cada grado, acompañan a los cuatro libros para el maestro, que en cada grado acompañan a los cuatro libros del alumno. Con esos materiales ellos necesitan resolver, de forma individual, de una serie de operaciones técnicas que el modelo pedagógico de Dialogar y Descubrir resuelve para los jóvenes instructores. Por lo menos la idea es que cada maestro decida, en primer lugar, sobre la necesaria selección de contenidos puesto que es imposible pensar en cubrir el currículum completo para cada grado; en segundo lugar, sobre la articulación temática de esos contenidos, necesaria para facilitar, en tercer término, la articulación didáctica, que permitiría coordinar las actividades de todos los grados.

Respecto a la formación de los educadores multigrado, San Miguel (1999), en Millanos, (2009) opina que: los profesores y las profesoras de las escuelas rurales multigrado necesitan de una formación pedagógica que los habilite para la adecuación curricular que articule la cultura local y las dimensiones generales del conocimiento que los generales deben aprender, para una organización diferente de la escuela, para el dominio de una diversidad de métodos de docencia, para el manejo de materiales y

textos que faciliten el aprendizaje simultaneo de diferentes grupos activos; para vincularse con las necesidades de aprendizaje de la comunidad local a fin de contextualizar su enseñanza.

Por lo tanto, se puede decir que el docente multigrado además de ser un educador debe ser también un creativo, debiendo aprovechar al máximo su realidad circundante, a partir de la débil formación recibida.

El docente es el encargado de fomentar en sus alumnos una actitud de autonomía y trabajo colaborativo, que al mismo tiempo les permita atenderlos según su ritmo de aprendizaje, siendo capaz de integrar temáticas comunes para grados inferiores como superiores.

Por su parte Santos (2011), a partir de un estudio que realizo con docentes uruguayos durante los años 2009-2010, señala que la libertad con la que circulan los saberes en el aula multigrado es una libertad que tiene pautas por la intencionalidad del docente, quien no deja de enseñar los contenidos correspondientes a cada grado, por lo que propone secuencias de actividades para ir cumpliendo el propósito de aproximarse a ellos.

Desde esa perspectiva, el mismo autor plantea lo siguiente:

“La intervención del docente pasa por planificar dos niveles de actividades, cuando es posible integrar contenidos entre disciplinas y grados. En primer lugar, las diseñadas para enseñar contenidos específicos para cada grado o nivel según corresponda, cuyo objetivo es que, tras una secuencia de aprendizaje, los estudiantes se apropien de determinados conceptos, habilidades y actitudes. En segundo lugar, las actividades donde la integración entre los niveles y grados se manifiesta, no solo al compartir actividades sino fundamentalmente por la circulación común de los saberes aprendidos o en proceso de apropiación. Aquí el docente deja en libertad que el proceso tenga los máximos efectos posibles y que cada estudiante aproveche el contacto que tiene con saberes que están siendo manejados por otros compañeros”.

1. Competencias docentes

Las nuevas funciones y demandas al docente repercuten en la formación de este; se vienen a sumar a la complejidad propia de ese campo. Una forma de analizar esa repercusión es a partir de la característica de "no dejar la escuela", propia de la formación de docentes. Esa peculiaridad es fuente de varias tensiones. Tres son relevantes: entre teoría y práctica, entre lo objetivo y lo subjetivo y entre pensamiento y acción. Vale la pena detenernos en dichas tensiones para ubicar los retos propiciados por las nuevas funciones (Delors:1997;127).

Tensión entre teoría y práctica: Es quizá la más importante. El alumno de una escuela de docentes requiere dominar la filosofía y la teoría del aprendizaje, de la conducta humana, del desarrollo de la persona y de la escuela, tanto en sus aspectos psicológicos como en la dimensión social o sociológica.

Enseñar, originar aprendizajes en personas supone dominar cómo y por qué se lleva a cabo el acto educativo. Además, debe dominarse la teoría de las materias en las cuales se pretende propiciar ese aprendizaje.

Por otro lado, el docente se enfrenta en la práctica a hechos no conocidos durante su formación, pues el desarrollo real de la vida escolar se da en medio de situaciones múltiples y muchas veces únicas. Para enfrentar esa situación el docente recurre a su intuición. Y así conforma un saber práctico que entra en tensión con la teoría aprendida en la escuela.

El docente, en su formación (y luego en su actividad profesional), se encuentra con dos fuentes de incertidumbre. Por un lado, el "estado del arte" en la materia del hecho educativo aún es perecedero. Por otra parte, el docente, en su acción, se enfrenta a la incertidumbre acerca de la consecución del logro buscado o pretendido.

Durante muchos años los trabajos por desentrañar los secretos del hecho educativo asumieron un supuesto que resultó, a la larga, pernicioso. Se trata del supuesto siguiente: una persona que sabe puede, por ese sólo hecho, enseñar a la que no sabe. Sin duda el saber previo de la materia susceptible de ser enseñada es

necesario, pero dominar la materia no asegura otro dominio: los inconmensurables procesos personales por los cuales transcurre el esfuerzo de aprender, asumir ese supuesto llevó a considerar el hecho educativo como un acto de carácter técnico y, por tanto, todo el problema se reducía a prescribir las conductas del docente ante el discente.

La enseñanza se pobló de normas y reglas fijas casi inmutables y cuya aplicación se exigía de manera dogmatista. Esta concepción de la enseñanza retrasó (si así queremos verlo) la indagación de los problemas educativos en la docencia. Hubo de pasar un largo tiempo, esperar la consolidación de la sociología y de la psicología como ciencias admitidas en cuanto tales; esperar la aplicación de los hallazgos de esas ciencias a la educación; y reconocer los aportes de los pedagogos y de los maestros insignes, para romper con aquel supuesto y asumir otra concepción del hecho educativo, ahora como acto intencional. De ahí la relativa novedad y precariedad del conocimiento acumulado con relación a la educación en cuanto acción intencional objetiva (María Cristina Divini:1995;32).

Desde luego no es cuestión de cantidades, sino de un proceso complejo de aprender desde la experiencia, teorizando, aplicando la teoría aprendida y practicando lo teorizado para validarlo.

También es una cuestión de ejecución. Practicar la docencia enfrenta al docente en formación a situaciones inéditas, no conocidas y no previstas en la teoría tal cual se presentan durante la acción docente. Y, por tanto, el docente de pronto se enfrenta a la necesidad de recurrir, no a sus aprendizajes teóricos sino a otros recursos personales, para darle continuidad y vigencia al hecho docente mismo. Aquí la fuente de nueva experiencia, la cual, si se recupera, sistematiza, teoriza, confronta y valida, es fuente de conocimiento (Luis Villoro:1990;154).

Sin embargo, el docente no podrá teorizar sin conocimiento de las teorías, los conceptos y las nociones pertinentes a los problemas suscitados en la docencia. Por eso ambos términos son requisitos de la formación; sin embargo, no pueden ir cada una por su lado sin articularse entre sí. Es cierto que el docente tendrá por sí y en sí

mismo la tarea de integrar ambos términos. Pero la tensión no se resuelve por ese hecho. Ha de resolverse de manera intencional en la racionalidad misma del proceso de formación de docentes.

De cómo se resuelva esta tensión dependerá la formación de un docente "técnico" o un docente "profesional". Y para nuestro tema, las competencias, la solución de la tensión es crucial, justo porque tanto la adquisición de competencias como la enseñanza de competencias dependen de una articulación eficaz y pertinente de las operaciones de teorizar y de practicar.

La formación de docentes debe reconocer a la práctica educativa como objeto de conocimiento, en sus dimensiones de práctica política, escolar y áulica; incluir entre las tareas de los alumnos la reflexión sobre la práctica, el indagar acerca de sus dimensiones, formular conocimiento a partir de la experiencia empírica de los problemas que emergen de la práctica y así integrar la teorización propia y las teorías externas al hecho práctico (Delors:1997;86)

Así el docente adquirirá una competencia: aprender de su práctica; y podrá facilitarla en sus futuros alumnos. Tendrá la competencia para resolver la tensión entre el "capital activo" producido en la práctica y el "capital pasivo" del conocimiento acuñado en teorías sistemáticas especializadas. Para ir de los hechos a los problemas, de los problemas al estudio de sus dimensiones y a la definición de los criterios de cambio y las propuestas de acción.

Por su parte el autor Delors 1997, continúa aportando lo siguiente:

➤ Tensión entre objetivo subjetivo:

Otra cara del mismo problema anterior está en el objetivismo, heredado del siglo XIX, en el cual todavía hoy se encuentra inmersa la formación de docentes. En la misma medida en que se sustentó el supuesto técnico, se sustentó el objetivismo en la formación de docentes, pues se trataba de formar para "un saber hacer" prescriptivo. Todo era reducible al cumplimiento de normas objetivas cuya eficacia estaba probada por el uso y la costumbre, y el supuesto éxito alcanzado.

Para nada se veía, como hoy, que los problemas de la práctica docente dependen de los sujetos que los definen. Tampoco que la enseñanza y el aprendizaje suponen una reestructuración perceptiva y que el proceso educativo se desarrolla entre sujetos y con sujetos; y que reestructura los modos de pensar, percibir y actuar de quienes aprenden.

La pretensión objetiva, prescriptiva del acto técnico, entra en tensión con el hecho educativo intencional en el cual la dimensión de la subjetividad es clave, pues son los sujetos quienes se educan y lo hacen junto con los sujetos docentes.

Optar por el sujeto, junto con la entrada de la experiencia práctica, válida y hace indispensable que los sujetos docentes verbalicen los propios supuestos, las experiencias mismas y los puntos de vista personales para someterlos a la crítica metódica, ahora sí, usando la teoría objetiva. Así son los significados del sujeto la clave del proceso; y no las normas prescriptivas venidas de una teoría desligada del sujeto. Y el sujeto adquirirá una nueva competencia: significar y resignificar su práctica y sus conceptos (Delors:1997;28)

Otras competencias están incluidas en este proceso: aceptar las limitaciones de las propias explicaciones, abrirse a comprender otros puntos de vista, superar el dogmatismo y el esquematismo; reflexionar cuidadosamente sobre las consecuencias de su acción en lo personal, intelectual y sociopolítico.

De ahí la importancia, para adquirir estas competencias, de incluir en la educación de los docentes propósitos de estimular la capacidad de cuestionar las propias teorías venidas del paso por la escuela y de la historia escolar y personal, confrontar supuestos con los productos de su acción, reflexionar sobre el conocimiento desde diversos puntos de vista y desarrollar la autonomía de pensamiento.

Si el docente adquiere en la formación un espíritu de crítica metódica, la capacidad para comparar distintos enfoques y revisar supuestos y consecuencias, podrá evitar las rutinas "técnicas" que pierden sentido al repetirse sin medida. Podrá

aspirar a generar, y también a enseñar, nuevas alternativas y nuevos valores, es decir, será un docente atento a la consecución de competencias.

Hoy la tensión subsiste. Los docentes suelen tener problemas para manejar los procesos subjetivos, escuchar al otro, producir la enseñanza desde el universo cultural de los sujetos alumnos, detectar la heterogeneidad de perspectivas y para trabajar los procesos subyacentes a la dinámica de grupo escolar. Por esto mismo urge enfrentar la incorporación de lo subjetivo tanto en la formación de docentes como en la docencia misma, en cuanto acto educativo en general. De otro modo será imposible conseguir la adquisición de competencias.

➤ Tensión entre pensamiento y acción

Poner el centro de la formación de docentes en el "saber hacer" ocultó los procesos de pensamiento propios del proceso de enseñanza–aprendizaje.

La orientación a un tipo de acción técnica aunada al objetivismo llevó casi por concomitancia inmediata a una educación de carácter memorístico y enciclopédico, en la cual ciertas operaciones del pensamiento sencillamente se subordinaban a la prescripción.

Utilizar diversas fuentes de información, confrontar conductas, comportamientos y conceptos; organizar datos, reflexionarlos por sí mismo y en grupo, enjuiciarlos, comprobarlos y valorarlos, son operaciones de alto valor formativo. Equivale a pensar y aprender a pensar.

Sin embargo, la docencia es una esclava de los hechos cotidianos. Los problemas escolares demandan una solución inmediata y activa. No pueden esperar. La acción tiene primacía sobre el pensamiento, cuando se observa acriticamente la docencia. La inmediatez es fuente de rutinas y la rutina de costumbre sin sentido, y de ahí a la muerte de la iniciativa y la creatividad no hay sino un paso.

Y la formación docente es complaciente con este centro en el "saber hacer", pues finalmente el docente es quien debe lidiar todos los días con el grupo escolar.

De la renuencia a pensar se pasa a la renuncia del pensamiento. Nada más funesto para enfrentar el reto de las competencias y de las nuevas funciones de la escuela y el docente.

Si ponemos el centro en la práctica (acción intencional objetiva es fácil caer en la cuenta de que esa cotidianidad es fuente de conocimiento. Por ejemplo, las rutinas, o las muletillas o las respuestas intuitivas de los docentes a las mil y una situaciones del aula se pueden entender como hechos susceptibles de convertirse, si se recuperan y sistematizan, en datos. Recuperar esos datos significa la posibilidad de darles un tratamiento reflexivo para así operar el pensamiento.

Además, se tendrá una base para mejorar la acción. Significa una competencia: convertir la acción cotidiana en fuente de reflexión y conocimiento. Otros ejemplos pueden ser la elaboración de proyectos propios, las iniciativas de mejora, la participación en el aula y otros semejantes (Delors, 1997).

Obviamente, el docente en formación ha de utilizar su propia experiencia de alumno para desarrollar la capacidad de pasar de una acción espontánea a una reflexión cognitiva.

El resultado de resolver esta tensión llevará de una visión disciplinaria y activista del aula a la posibilidad de establecer un control racional de las situaciones educativas y cotidianas del aula.

a. Estilos de enseñanza

El estilo de enseñanza se conceptualiza como aquellas categorías de comportamiento de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en cada fase o momento de la actividad de enseñanza, que se fundamenta en actitudes personales que le son inherentes, que han sido abstraídas de su experiencia académica y profesional, que no depende de los contextos en los que se muestran, y que pueden aumentar o disminuir los desajustes entre la enseñanza y el aprendizaje (Martínez, 2007).

Este mismo autor es partidario de que el estilo en la enseñanza está determinado y conformado de acuerdo con el enfoque de enseñanza y por el estilo de enseñanza del profesor; según tenga este último, criterios pedagógicos o personales. Hay un acuerdo generalizado en aceptar la existencia de diversos caracteres que definen a distintos educadores, en delimitar determinados tipos de profesores y en perfilar los avances y retrocesos de algunas formas de ejercer la docencia (Brincones, 1986; Rozada, 1985; Host, 1988; Escudero, 1981).

En cuanto a los avances de la docencia, se puede encontrar signos de esta evolución si examinamos lo sucedido en el sistema educativo en los últimos quince años. Han ido emergiendo diferentes tipos de profesores como, por ejemplo, aquellos que utilizan estilos educativos innovadores para adaptarse a las variaciones del entorno educativo.

A continuación, el autor Uncala G. S (2008) presenta algunas clasificaciones de los estilos de enseñanza citando a diferentes autores, con el objetivo de conocer su punto de vista sobre el tema.

Lippitt y White, (1938) hacen referencia a tres estilos de enseñanza:

- El estilo autocrático: aquellos profesores/as que deciden por sí solos todas las actividades o tareas a realizar, es decir, ellos son quienes toman todas las decisiones, organizando y distribuyendo, incluso, las actividades, permaneciendo distantes al grupo en su realización y evaluando de forma individualizada.
- El estilo democrático: los profesores/as que planifican de acuerdo con los miembros del grupo, animando al grupo de alumnos/as a discutir, decidir, programar y distribuir las actividades: sugieren diversos procedimientos; participan como un miembro más.
- El estilo llamado *laissez-faire*: estos profesores/as se caracterizan por la falta de participación general, manteniéndose al margen lo más posible, dejando la iniciativa a los alumnos/as, y sólo cuando se requiere su opinión, interviene para dar su consejo.

Anderson, (1945) propone dos estilos:

- Dominador: que es fundamentalmente una persona autoritaria que recurre normalmente a mandatos y disposiciones exigentes, imponiendo las órdenes a la fuerza y que no acepta ni considera las decisiones autónomas de los alumnos/as.
- Integrador: es capaz de crear un clima social amistoso donde predomina el reconocimiento y el elogio, y no, la violencia; un ambiente donde la crítica es constructiva y objetiva, y se toman en cuenta las iniciativas personales de los alumnos/as.

Gordon (1959), quién parte de la hipótesis de que un estilo de enseñanza está más condicionado por los grupos escolares y el sistema de enseñanza que por los profesores/as. Él distingue tres tipos de estilos de enseñanza:

- Instrumental: propio de los profesores/as que orientan su actividad docente a los objetivos de aprendizaje y centrados en la dirección y autoridad.
- Expresivo: orientado a satisfacer las necesidades afectivas de los alumnos/as; el profesor se preocupa por el bienestar del alumno, tanto en lo emocional como en lo académico.
- Instrumental expresivo: que es una mezcla de ambos y es propio de los profesores/as que pretenden combinar el interés por la enseñanza con su inquietud por las necesidades de los alumnos/as.

Flanders, (1984) investigador que al captar la influencia que genera el comportamiento verbal del profesor/a en el clima del aula y en el rendimiento del alumno/a establece los siguientes estilos:

- Directo: consistente en exponer las propias ideas, imponiendo su autoridad y competencia.
- Indirecto: propio de los profesores/as que tienen en cuenta las ideas de sus alumnos/as, promueven el diálogo e influyen en los sentimientos de los alumnos/as.

Bennett, (1979) comprueba que las tipologías anteriormente mencionadas tienen una serie de deficiencias, como parcialidad, ambigüedad y dicotomía.

Este autor elabora una tipología, que a su juicio es global, precisa y completa.

- **Progresistas o liberales:** situados en un extremo, son los profesores/as considerados como serían aquellos cuyo comportamiento en el aula se reflejaría en características como integración disciplinar, motivación intrínseca, agrupamiento flexible, elección del trabajo por el alumno/a y cierta despreocupación por el control de la clase y el rendimiento. En relación con los aspectos directamente relacionados con los métodos de enseñanza aceptan las ventajas de los métodos formales para la adquisición de conocimientos básicos y la estructuración de entornos de aprendizaje que permitan una menor desorientación del alumno/a. Sin embargo, rechazan los métodos utilizados por sus compañeros/as con estilos formales para lograr la autodisciplina, el desarrollo personal del alumno/a, el equilibrio entre el trabajo individual y el colectivo y las mayores exigencias que conlleva el trabajo del profesorado.
- **Tradicionales o formales:** se sitúan en el otro extremo y tienen características completamente opuestas a las anteriores: motivación extrínseca, elección mínima del trabajo por el alumno/a, agrupamiento fijo (clase total y trabajo individual) y preocupación por el control del rendimiento.
- **Estilos mixtos:** se sitúan entre uno y otro extremo, son producto de la combinación de uno y otro estilo en grado diverso.

Está aún por determinar la relación específica entre los estilos de enseñanza y las nuevas tecnologías en las aulas, debido a que la utilización de las mismas está en desarrollo. Para avanzar en este ámbito, es necesaria la adaptación del profesor y de los centros docentes a las nuevas tecnologías.

Por otro lado, la formación del profesorado no puede reducirse a la adquisición de competencias digitales o destrezas tecnológicas, sino que debe basarse en su aplicación didáctica (Tejada, 2009).

El docente ha de planificar, impartir, tutorizar y evaluar acciones formativas elaborando y utilizando medios y recursos didácticos, promoviendo la calidad de la formación y la actualización didáctica (Tejada, 2009).

C. Alumnos

1. Estilos de aprendizaje

El término estilo de aprendizaje se refiere al hecho de que cuando queremos aprender algo cada uno de nosotros utiliza su propio método o conjunto de estrategias. Aunque las estrategias concretas que utilizamos varían según lo que queramos aprender, cada uno de nosotros tiende a desarrollar unas preferencias globales. Esas preferencias o tendencias a utilizar más unas determinadas maneras de aprender que otras constituyen nuestro estilo de aprendizaje.

Que no todos aprendemos igual, ni a la misma velocidad no es ninguna novedad. En cualquier grupo en el que más de dos personas empiecen a estudiar una materia todos juntos y partiendo del mismo nivel, nos encontraremos al cabo de muy poco tiempo con grandes diferencias en los conocimientos de cada miembro del grupo y eso a pesar del hecho de que aparentemente todos han recibido las mismas explicaciones y hecho las mismas actividades y ejercicios.

Cada miembro del grupo aprenderá de manera distinta, tendrá dudas distintas y avanzará más en unas áreas que en otras. Esas diferencias en el aprendizaje son el resultado de muchos factores, como por ejemplo la motivación, el bagaje cultural previo y la edad. Pero esos factores no explican porque con frecuencia nos encontramos con alumnos con la misma motivación y de la misma edad y bagaje cultural que, sin embargo, aprenden de distinta manera, de tal forma que, mientras a uno se le da muy bien redactar, al otro le resultan mucho más fácil los ejercicios de gramática. Esas diferencias si podrían deberse, sin embargo, a su distinta manera de aprender.

El concepto de los estilos de aprendizaje está directamente relacionado con la concepción del aprendizaje como un proceso activo. Si consideramos que el

aprendizaje equivale a recibir información de manera pasiva lo que el alumno haga o piense no es muy importante, pero si entendemos el aprendizaje como la elaboración por parte del receptor de la información recibida parece bastante evidente que cada uno de nosotros elaborará y relacionará los datos recibidos en función de sus propias características.

Gardner define la inteligencia como el conjunto de capacidades que nos permite resolver problemas o fabricar productos valiosos en nuestra cultura. Define 8 grandes tipos de capacidades o inteligencias, según el contexto de producción (la inteligencia lingüística, la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia corporal kinestésica, la inteligencia musical, la inteligencia espacial, la inteligencia naturalista, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal).

Todos desarrollamos las ocho inteligencias, pero cada una de ellas en distinto grado. Aunque parte de la base común de que no todos aprendemos de la misma manera, Gardner rechaza el concepto de estilos de aprendizaje y dice que la manera de aprender del mismo individuo puede variar de una inteligencia a otra, de tal forma que un individuo puede tener, por ejemplo, una percepción holística en la inteligencia lógico - matemática y secuencial cuando trabaja con la inteligencia musical.

Todos nacemos con unas potencialidades marcadas por la genética. Pero esas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra dependiendo del medio ambiente, nuestras experiencias, la educación recibida; ningún deportista de elite llega a la cima sin entrenar, por buenas que sean sus cualidades naturales. Lo mismo se puede decir de los matemáticos, los poetas, o de la gente emocionalmente inteligente.

Tenemos tres grandes sistemas para representar mentalmente la información, el sistema de representación visual, el auditivo y el kinestésico. Utilizamos el sistema de representación visual siempre que recordamos imágenes abstractas (como letras y números) y concretas.

El sistema de representación auditivo es el que nos permite oír en nuestra mente voces, sonidos, música. Cuando recordamos una melodía o una conversación, o cuando reconocemos la voz de la persona que nos habla por teléfono estamos utilizando el sistema de representación auditivo. Por último, cuando recordamos el sabor de nuestra comida favorita, o lo que sentimos al escuchar una canción estamos utilizando el sistema de representación kinestésico.

La mayoría de nosotros utilizamos los sistemas de representación de forma desigual, potenciando unos e infrautilizando otros.

El que utilicemos más un sistema de representación es importante por dos motivos: Primero, porque los sistemas de representación se desarrollan más cuanto más los utilicemos segundo, porque los sistemas de representación no son neutros. Cada uno tiene sus propias características.

➤ **Características de los sistemas de representación**

Sistema de representación visual:

Cuando pensamos en imágenes (por ejemplo, cuando 'vemos' en nuestra mente la Página del libro de texto con la información que necesitamos): podemos traer a la mente mucha información a la vez, por eso la gente utiliza el sistema de representación visual tiene más facilidad para absorber grandes cantidades de información con rapidez.

Visualizar nos ayuda, además, a establecer relaciones entre distintas ideas y conceptos. Cuando un alumno tiene problemas para relacionar conceptos muchas veces se debe a que está procesando la información de forma auditiva o kinestésica.

La capacidad de abstracción está directamente relacionada con la capacidad de visualizar. También la capacidad de planificar. Esas dos características explican que la gran mayoría de los alumnos universitarios (y, por ende, de los profesores) sean visuales.

Los alumnos visuales aprenden mejor cuando leen o ven la información de alguna manera. En una conferencia, por ejemplo, preferirán leer las fotocopias o transparencias a seguir la explicación oral, o, en su defecto, tomarán notas para poder tener algo que leer.

➤ Sistema de representación auditivo

Cuando recordamos utilizando el sistema de representación auditivo lo hacemos de manera secuencial y ordenada. En un examen, por ejemplo, el alumno que vea mentalmente la página del libro podrá pasar de un punto a otro sin perder tiempo, porque está viendo toda información a la vez.

Sin embargo, el alumno auditivo necesita escuchar su grabación menta paso a paso. Los alumnos que memorizan de forma auditiva no pueden olvidarse ni una palabra, porque no saben seguir. Es como cortar la cinta de una cassette. Por el contrario, alumno visual que se olvida de una palabra no tiene mayores problemas, porque sigue viendo el resto del texto o de la información.

El sistema auditivo no permite relacionar conceptos o elaborar conceptos abstractos con la misma facilidad que el sistema visual y no es tan rápido. Es, sin embargo, fundamental en el aprendizaje de los idiomas, y naturalmente, de la música.

Los alumnos auditivos aprenden mejor cuando reciben las explicaciones oralmente y cuando pueden hablar y explicar esa información a otra persona.

➤ Sistema de representación kinestésico

Cuando procesamos la información asociándola a nuestras sensaciones y movimientos, a nuestro cuerpo, estamos utilizando el sistema de representación kinestésico'. Utilizamos este sistema, naturalmente, cuando aprendemos un deporte, pero también para muchas otras actividades.

Por ejemplo, muchos profesores comentan que cuando corrigen ejercicios de sus alumnos, notan físicamente si algo está mal o bien. O que las faltas de ortografía les molestan físicamente.

Escribir a máquina es otro ejemplo de aprendizaje kinestésico. La gente que escribe bien a máquina no necesita mirar donde está cada letra, de hecho, si se les pregunta dónde está una letra cualquiera puede resultarles difícil contestar, sin embargo, sus dedos saben lo que tienen que hacer.

Aprender utilizando el sistema kinestésico es lento, mucho más lento que con cualquiera de los otros dos sistemas, el visual y el auditivo. Se necesita más tiempo para aprender a escribir a máquina sin necesidad de pensar en lo que uno está haciendo que para aprenderse de memoria la lista de letras y símbolos que aparecen en el teclado.

El aprendizaje kinestésico también es profundo. Nos podemos aprender una lista de palabras y olvidarlas al día siguiente, pero cuando uno aprende a montar en bicicleta, no se olvida nunca. Una vez que sabemos algo con nuestro cuerpo, que lo hemos aprendido con la memoria muscular, es muy difícil que se nos olvide.

Los alumnos que utilizan preferentemente el sistema kinestésico necesitan, por tanto, más tiempo que los demás. Decimos de ellos que son lentos. Esa lentitud no tiene nada que ver con la falta de inteligencia, sino con su distinta manera de aprender.

Los alumnos kinestésicos aprenden cuando hacen cosas como, por ejemplo, experimentos de laboratorio o proyectos. El alumno kinestésico necesita moverse.

Cuando estudian muchas veces pasean o se balancean para satisfacer esa necesidad de movimiento. En el aula buscarán cualquier excusa para levantarse y moverse.

CONCLUSIONES

A. Aportes a la investigación

Después del análisis realizado en el capítulo anterior, a continuación, se ofrecen algunas recomendaciones que lleven a la reflexión y que sirvan de base para generar programas o estrategias que atiendan la problemática aquí abordada, e incluso propicien el enriquecimiento de nuevas investigaciones.

Un factor diverso que se presenta en estas escuelas es totalmente distinto al que se da en colegios citadinos, este resulta ser fundamental, ya que una vez que se forma la identidad del individuo, es un aporte dentro de la escuela. Sin embargo, los gustos e ideas, trabajos o emociones, de cada niño influirán en sus compañeros, ya que cada alumno fomenta de manera directa o indirecta al aprendizaje ya sea emocional o cognoscitivo.

El aula resulta ser el espacio privilegiado donde se concreta el proceso de aprendizaje, donde se desarrollan las potencialidades intelectuales, afectivas y socializadoras mediante el trabajo directo del profesorado con los niños y niñas y en la forma de relacionarse con ellos.

Todos los alumnos necesitan vivir en un medio rico en estímulos para poder aprender desde su realidad, mirar, tocar, explorar, imitar e inventar, ser tomados en cuenta, escuchados y valorarlos; sentirse seguros y confiados en un ambiente estable y predecible, disponiendo de espacios propios con condiciones físicas y materiales adecuadas y que la relación familia-escuela sea coherente.

Pero sin embargo en las escuelas multigrado es muy difícil encontrar todos los recursos que puedan llegar a satisfacer aquellas necesidades que los niños necesitan, por lo general los niños que cursan en este tipo de establecimientos educacionales se encuentran en contextos familiares muy inhóspitos, en los cuales hay un pobre capital cultural, por lo que la escuela pasa a ser un lugar donde se dan los procesos de socialización, formación de valores, adquisición de habilidades y destrezas.

Cabe mencionar que en este lugar se potencian las iniciativas propias lo cual les permite a los alumnos construir su propia identidad, su proyecto de vida, su desarrollo como personas, es decir los alumnos aprenden a ser para poder aprender a convivir y así poder aprender y conocer.

B. Limitantes

Las principales limitantes que intervinieron en la presente investigación fueron las siguientes:

- Pocas fuentes de información bibliográfica propias de México.
- Falta de equipo de cómputo y acceso limitado a internet (para la revisión de fuentes electrónicas se tuvo que trabajar en equipo de cómputo rentado).
- Bibliotecas no actualizadas.
- El alcance de la presente investigación es limitado ya que solo es una revisión de la teoría existente, sin embargo, se considera pertinente realizar investigaciones más profundizadas de la problemática aquí abordada que ofrezcan no solo recomendaciones sino soluciones a corto mediano y largo plazo.
- La realidad educativa de nuestro país es preocupante, avanza a paso lento en un mundo muy demandante, la modernización educativa permeada por políticas internacionales ha dejado de responder las exigencias de un país que aún tiene rezago educativo, pobreza, falta de escuelas, discriminación y exclusión.
- Para concluir este trabajo, se cree que la educación multigrado llega a ser una gran oportunidad de educación para miles de niños que se encuentran formando parte de los sectores rurales del país.
- Este tipo de trabajo multigrado trata de estrechar la brecha de inequidad educacional que está presente en esta sociedad; como por ejemplo está visto que en Chile las escuelas multigrado y en nuestra educación se están cubriendo de buena forma si se piensa en la cantidad, pero el gobierno se olvida de lo más importante, la calidad.

- Por lo tanto, no puede ser posible que se estén capacitando profesores de otras áreas como por ejemplo matemáticas en un periodo tan corto de tiempo por el simple hecho de apurar la famosísima promesa de la cobertura para el 2018
- Tras de esto se suman debilidades que lamentablemente solo dependen de una buena organización y gestión correcta de los organismos mayores de educación, estas son debilidades como, por ejemplo, los problemas en el currículo, falta de materiales y otras más.

Sin embargo, no todo juega en contra de este tipo de establecimientos, ya que estas escuelas poseen cosas a su favor gracias al esfuerzo de sus alumnos y docentes.

- Al estar dentro de estas escuelas multigrado se aprenden muchos valores como lo son la diversidad y sobre todo el esfuerzo, niños que se levantan a las 5 de la mañana solo para llegar al colegio, no porque sean obligados, sino porque estos niños tienen sed de conocimientos y ven la escuela como la oportunidad para seguir y vivir un mundo tal vez no nuevo, pero más próspero.
- La educación multigrado no es el mejor método para adquirir un completo aprendizaje, pero podría serlo si se le toma la suficiente importancia y se les deja ver a los alumnos como simples niños de campo que quizá continúen en faenas campestres, y se les comienza a ver como parte del futuro, donde ellos pueden optar a luchar por igualdad y una vida mejor.
- Está visto que el gobierno se llena la boca con el respeto de los derechos, pero lamentablemente las palabras se las lleva el viento y los hechos prevalecen para toda una vida.

REFERENCIAS

ARTEAGA, P. (2011). Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado. Subsecretaría de Educación Superior de la SEP. COMIE. México, 2011.

Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31 (1), pp. 21-32.

Bustos, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Investigación en la Escuela*, 79, pp. 31-41.

Bustos, A. y Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44).

DELORS J. (1996). La educación encierra un tesoro. UNESCO

Davini María Cristina (1995). La formación de docente en cuestión: política y pedagogía, Paidós, Buenos Aires,

Fernández, J. y Elortegui, N. (1996). Qué piensan los profesores acerca de cómo se debe enseñar. *Enseñanza de las ciencias*, 14 (3), 331-342.

Montero, C. (coord.) (2002). Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado. Lima: Ministerio de Educación.

Montero, C. (coord.) (2002). Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado. Lima: Ministerio de Educación.

Monereo, Carles (coord.) (1999). Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Graó.

POPOCA O. C. La escuela multigrado que queremos “Experiencias y propuestas” SEP 1° Edic. México 2008.

SEP. Propuesta Educativa Multigrado (2005), (2012).

Ramírez, Elliana (coord.) (2001). Uso del tiempo en escuelas unidocentes y multigrado. Proyecto Abriendo Puertas Docentes-MED-USAID-UNICEF. Informe. Lima.

Uncala, G.S. (2008). Los estilos de enseñanza del profesor/a. *Experiencias educativas*, FETE-UGT Sevilla.