



Universidad Autónoma del Estado de México

Facultad de Ciencias de la Conducta



**EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DENTRO DE
UN AULA MULTIGRADO EN UN ESPACIO SEMIURBANO**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA DE EDUCACIÓN**

PRESENTAN:

DANIELA GONZALEZ FABIAN

NÚMERO DE CUENTA: 1322659

ALEJANDRA MAGDALENA MARTINEZ LEANDRO

NÚMERO DE CUENTA: 1322679

ASESOR:

MTRA. ALBA ALEJANDRA LIRA GARCIA

TOLUCA, MÉXICO, ABRIL DE 2018.

INDICE

Resumen	9
Presentación.....	10
Introducción.....	11
Capítulo 1. Aproximaciones al aula multigrado: sus problemas y alternativas didácticas	13
1.1 Planteamiento del problema	13
1.2 Estudios pedagógicos sobre las aulas de primaria multigrado	17
1.3 Metodología de investigación	25
1.4 Hipótesis	35
1.5 Justificación	36
1.6 Conceptos básicos para analizar las aulas multigrado	37
Capítulo 2. La permanencia de las escuelas Multigrado en el sistema Educativo Nacional.....	38
2.1 Antecedentes históricos: creación y permanencia de las primarias multigrado	38
2.2 Ubicación de las primarias multigrado en la estructura del Sistema Educativo Nacional	50
2.3 Filosofía del modelo pedagógico para las aulas de primaria multigrado	55
Capítulo 3. El ambiente de aprendizaje social en las aulas de primaria multigrado	61
3.1 El ambiente del aula	61
3.2 Organización social del aula multigrado para estructurar la distribución de los alumnos	63
3.3 El trabajo colaborativo en el aula multigrado	65
3.4 Distribución de espacio y tiempo	70

Capítulo 4. Actividades didácticas y pedagógicas en el aula multigrado	75
4.1 Materiales curriculares o recursos didácticos	75
4.2 Secuencias de actividades didácticas	77
4.3 Secuencias de actividades recreativas	83
4.4 Organización de los contenidos	85
4.5 Instrumentos de evaluación.....	88
Conclusiones.....	90
Sugerencias.....	96
Referencias Bibliográficas	97
Anexos	101

Resumen

Experiencias de enseñanza-aprendizaje dentro de un aula multigrado en un espacio semiurbano es una tesis realizada en la Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEM, que tuvo como objeto de estudio y población la escuela multigrado “Miguel Hidalgo y Costilla” en el turno vespertino con Clave de Centro de Trabajo 15EPR5082F, la matrícula total es de 86 alumnos, tres docentes de aula y una docente de educación física, en las que se imparten clases con organización multigrado.

Por ello se buscó reconocer las problemáticas presentes en la concreción del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula de primaria multigrado al no contar con un modelo pedagógico propio, lo que deja claro que al estudiar los elementos en el aula multigrado semiurbana son semejantes a una escuela regular porque el modelo pedagógico es el mismo, ya que se ubica en una zona semiurbana en la que comparten el inmueble con una escuela regular; así mismo los docentes son guiados por su práctica profesional en escuelas regulares y no tienen la preparación especializada para enseñar a dos grados al mismo tiempo para trabajar el verdadero espíritu de las escuelas multigrado a través del aprendizaje colaborativo, más bien los docentes trabajan por medio del trabajo cooperativo, el cual representa problemáticas en la enseñanza-aprendizaje, porque las necesidades y características son distintas.

Palabras clave: Multigrado, experiencias, enseñanza, aprendizaje, aula, modelo.

Presentación

La realización de la presente tesis se da a partir de un proyecto elaborado en una clase durante el sexto semestre de ambas autoras, en el que se muestra un interés amplio del objeto de estudio a partir de la observación del proceso de interacción dentro del aula de primaria multigrado.

El contenido y la estructura de la tesis están divididos en cuatro capítulos; el capítulo primero señala las aproximaciones que tiene el aula multigrado, a partir del planteamiento del problema, los estudios realizados en esta índole así como la metodología utilizada para llevar a cabo la investigación de campo.

En el capítulo segundo abarca la permanencia que han tenido las escuelas multigrado desde su creación hasta la actualidad, también de la filosofía del modelo pedagógico que siguen estas escuelas.

En cuanto al capítulo tercero y cuarto se hace un análisis descriptivo y comparativo de los diversos modos en que los maestros generan el ambiente de aprendizaje en las aulas multigrado observadas, por medio de las actividades didácticas y pedagógicas presentes en la planeación.

Además de que al ser una modalidad no tan conocida para el sector educativo, es fascinante descubrir nuevos aprendizajes de educación multigrado. De manera que lo que comenzó como una aventura terminó siendo una realidad.

Introducción

La presente tesis aborda la temática de escuelas multigrado, las cuales tienen una organización reducida en la que un docente se encarga de dar clases a dos o más grupos a la vez, para compartir experiencias educativas con diferentes niveles de aprendizaje. En esta investigación se describe la necesidad de analizar a las escuelas multigrado, los problemas que tienen, los retos que se presentan y algunas sugerencias que se retoman de las propuestas presentadas que no han llegado a consolidarse del todo en algunos estados mexicanos y de otros países.

En el capítulo primero se define el problema que repercute indirectamente en las prácticas internas del aula de las escuelas multigrado, así como diversas investigaciones que se han hecho a lo largo del tiempo a partir de su surgimiento en Colombia y cómo se ha transmitido el modelo multigrado a diversos países. Se aborda la metodología propuesta para recabar la información que se obtuvo a través de la práctica de campo en la escuela multigrado “Miguel Hidalgo y Costilla” en la cual se aplicó la observación participante organizada en datos sistemáticos, entrevistas a profesores de clase y entrevistas a los alumnos de los diferentes grupos.

En el capítulo segundo se detallan las distintas definiciones que se apegan a la realidad de las escuelas multigrado, de manera que se complemente una definición con otra para formar una sola y que esté lo mejor posible, para determinar cómo se sitúan dentro del Sistema Educativo Nacional. Se hace mención de la filosofía del modelo pedagógico para determinar cómo se sustenta la educación multigrado a partir de la interpretación planteada por Paulo Freire.

En el capítulo tercero se muestra cómo es el ambiente y el proceso de aprendizaje dentro del aula multigrado con base en la organización social para estructurar la distribución de los alumnos, la interacción que se da entre los actores para lograr un aprendizaje colaborativo mediante el tiempo que pasa dentro de las aulas y crea vínculos de

autonomía, confianza y responsabilidad; fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de éstos.

En el capítulo cuarto se exponen las actividades didácticas, recreativas y pedagógicas sobre las aulas multigrado, en base a la planeación didáctica, los contenidos, el material curricular o los recursos didácticos utilizados para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje durante el desarrollo de la clase dentro del aula multigrado.

En conclusión, con el análisis del trabajo de campo se destacó cada una de las problemáticas presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del aula multigrado, en el que toma en cuenta que no existe un modelo pedagógico propio para las escuelas de esta índole. Así mismo se presentan evidencias del trabajo de campo que fundamentan el cumplimiento del objetivo general.

Capítulo 1. Aproximaciones al aula multigrado: sus problemas y alternativas didácticas

Los acercamientos al aula multigrado permiten tener un panorama de la situación actual en la que se encuentran dentro del Sistema Educativo Nacional, el papel que desempeñan en la sociedad, así como los problemas que se generan por las privaciones de recursos financieros, humanos y pedagógicos. Por lo que se señala que las prioridades del gobierno federal tal como la Secretaría de Educación Pública (SEP) han sido nulas y por ende han marginado a las escuelas multigrado, inclinándolas hacia gremios que tienen la disposición y el compromiso con los interesados en esta modalidad. Para comprender a profundidad los problemas y las alternativas que se conciben es importante dar un recorrido por aquellas investigaciones educativas que se han realizado particularmente sobre estudios pedagógicos y didácticos que se centran en el interior del aula multigrado en diferentes lugares.

En esta concordancia, la metodología de investigación comienza con la interrogante de cómo repercute la ausencia de un modelo pedagógico propio en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula multigrado. Teniendo como objetivo reconocer las problemáticas presentes en la concreción del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula de primaria multigrado en el Estado de México al no tener un modelo pedagógico propio, en la que se identifica la planeación didáctica utilizada, los contenidos de aprendizaje, la función del material didáctico y el análisis de los procesos de interacción dentro del aula. Lo anterior, mediante el uso de técnicas cualitativas que caracterizan a la etnografía, como entrevistas y observación participante.

1.1 Planteamiento del problema

Las escuelas multigrado representan una proporción significativa en cuanto al total de escuelas primarias que constituyen toda esta modalidad. La existencia de éstas en los Estados es impresionante, porque en algunos dependen más de ellas que de las escuelas

generales; como menciona Estrada (2015) en los casos de Chiapas, Durango, San Luis Potosí, Zacatecas, Veracruz, Tabasco, Oaxaca, Hidalgo, Sinaloa y Nayarit del total de escuelas primarias que tienen, más del 50% son multigrado. Sin olvidar que en los otros Estados también hay escuelas multigrado, y aunque su porcentaje es menor a 50% no deja de ser importante la cantidad que hay de escuelas primarias multigrado, ya que después de algunos proyectos desarrollados al máximo nivel en los Estados en el año 2014-2015 se registró que había escuelas multigrado existentes en México con un 43.8% de las primarias totales atendiendo a 1 297 491 estudiantes. En estos mismos años se identifican situaciones desfavorables que se viven en las escuelas multigrado como: infraestructura, supervisión, gestión escolar y formación docente en temas pedagógicos. Agregado a ello, regiones donde la marginación también representa una situación desfavorable; tanto que en 2014 el 81% de las escuelas primarias multigrado se encontraban en localidades de muy alta marginación, según datos del INNE (2015).

El papel que desempeñan estas escuelas a nivel nacional debería estar entre las prioridades del gobierno nacional, porque gran parte de su sector educativo en nivel primaria pertenece a escuelas multigrado y por ende la población demanda estas escuelas; unos por necesidad y otros por gusto a la modalidad. Sin embargo, el gobierno no cuenta con políticas específicas para las primarias multigrado, ya que no les han dado la prioridad que se merecen, las ha desatendido, por ello no se tiene un objetivo establecido para estas escuelas. Para el sistema educativo, las escuelas multigrado además de tener beneficios académicos, tienen beneficios administrativos y financieros, ya que por la reducción de recursos la inversión puede llegar a disminuirse en comparación con las escuelas generales, porque no se paga a seis docentes sino a tres, por mencionar un ejemplo. Es en esa línea en la que el gobierno pretende que los beneficios de las escuelas multigrado sean la reducción de costos, y por eso se piensa que, por la naturaleza de estas escuelas no necesitan recursos financieros.

En ese sentido, aún cuando hay experiencias estatales desarrolladas para las escuelas multigrado, tales como el Programa de Fortalecimiento para la Calidad educativa del Estado de México, estas escuelas no tienen la atención necesaria que requieren por parte

de las autoridades gubernamentales, y presentan un sinnúmero de necesidades y limitantes que no alcanzan a cumplir la mayoría de los objetivos establecidos en base al aprendizaje colaborativo y de diálogo.

Las escuelas multigrado presentan en suma necesidades, por lo que se busca en la investigación atender las más esenciales para su funcionamiento a nivel del aula. Una primera necesidad es la ausencia de un modelo pedagógico propio para el multigrado, que enfatice las características específicas de la población mexicana como la filosofía, la economía, las condiciones físicas; y que englobe a todas las escuelas multigrado para que avancen en un mismo parámetro y bajo una misma concepción. En consecuencia no todas las escuelas multigrado tienen el mismo modelo, algunas de ellas han adoptado el modelo de otros países y de cierta manera puede llegar a ser un simple adoptador de modelos generales más que el diseño de un modelo pedagógico propio, por ejemplo, el Estado de Puebla implementó el modelo Escuela Nueva de Colombia, pero no lo adaptó como una propuesta propia del contexto y las necesidades sociales (Villar, 2017).

Otra necesidad es la capacitación docente debido a que no existe un modelo pedagógico propio de las escuelas multigrado. Si se considera el lugar del docente, esta tarea no es fácil porque el trabajo nunca termina, aunque se está en casa se piensa en las cosas que va a hacer al día siguiente para las actividades planeadas o porque va a calificar las tareas; esto, pensando que es docente de un solo grupo. Ahora que se sabe de un docente que imparte clases a dos grupos al mismo tiempo, tan sólo pensar en cómo va a impartir los temas si tiene a dos grupos diferentes y que no tiene por qué desatender ni por un instante a uno de ellos, además de que el tiempo que tiene no es tan suficiente como quisiera, doble tarea para un docente que enfrenta tan hermoso proyecto. Desde esta perspectiva es compleja la labor que desempeña el maestro de escuelas multigrado, porque se tiene que preparar para dos grupos y no para uno, tiene que ajustar los tiempos casi de manera perfecta sin que se descontrole uno de sus grupos mientras atiende al otro y enfrentar la función de administrativo o director, ya que algunas ocasiones los propios docentes son quienes se encargan de cumplir con estas funciones y no son lo suficientemente idóneos para tener dos funciones al mismo tiempo, lo que provoca el

desinterés del docente y la desatención para sus grupos, dado que cumplir con la función de administrativo reduce el tiempo que el docente le dedica a la planeación de sus actividades en el aula. Está ahí la importancia de trabajar con el profesor para brindarle las herramientas necesarias sobre cómo manejar a dos grupos al mismo tiempo, y cuáles son las estrategias didácticas que puede implementar, de manera que la carga de trabajo del docente no sea excesiva y que en determinado tiempo su clase pueda convertirse en rutina, porque ya no puede pensar en estrategias de enseñanza, y no tiene tiempo para efectuar otras funciones, dejando de lado la creatividad y el interés por enseñar.

Por ello, interesa reconocer por qué las escuelas de primaria multigrado no cuentan con un modelo pedagógico propio, además de que cada una de estas escuelas se sitúa en contextos diferentes que enmarcan sus propias dificultades tanto sociales como pedagógicas. Por lo que en esta investigación se pretende estudiar el contexto de la escuela primaria “Miguel Hidalgo y Costilla” ubicada en Cedros No. 100 en la localidad Palmillas, Toluca, Estado de México, con clave de Centro de Trabajo 15EPR5082F, matrícula total de 86 alumnos, tres docentes de aula y un docente de educación física, en donde el director también cumple con la función de docente.

Así mismo se busca reconocer cómo repercute el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas multigrado semiurbanas, desde la planeación didáctica, los contenidos, el material didáctico empleado y la interacción que se da en el entorno. La primaria seleccionada permitirá reconocer las problemáticas presentes en las aulas multigrado, para efectuar el análisis se parte de la planeación didáctica que presenta el docente, como punto importante en la labor docente ya que en ella se prevé que se resuelvan los problemas de enseñanza-aprendizaje para que los alumnos reciban clases mejor estructuradas y tener una mayor organización en cuanto a las actividades y tiempos, además de la manera en que los docentes integran los planes, programas y materiales a los grupos que atiende.

En cuanto a los contenidos de aprendizaje se busca conocer los libros de texto empleados dentro del aula multigrado para saber la secuencia temática que sigue durante

el año escolar, lo que permitirá justificar la organización de actividades innovadoras, así como la ampliación o reducción del conocimiento transmitido a los alumnos en torno al tiempo usado en cada unidad o lección del contenido programado.

Por consiguiente destacar la relevancia que tiene el material didáctico o recursos materiales que le brindan a estas escuelas las cuales sirven como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, el material didáctico es muchas veces elaborado por el propio docente lo que hace la carga de trabajo mayor, ya que no se tienen materiales específicos establecidos.

Dentro de la estructura propia de la clase se analizarán los procesos de interacción presentes en el aula multigrado, a partir de la convivencia directa con los participantes para rescatar las características esenciales del medio, que permitan proponer alternativas de solución en otras áreas de las primarias de este contexto, que favorezcan a la integración de maestro-alumno, maestro-maestro y alumno-alumno.

Debido al bajo porcentaje de aulas primarias multigrado en el Estado de México, este tipo de escuelas han sido poco estudiadas en su contexto cultural y pedagógico interno, por lo que al enfocarse en esta investigación dentro de la escuela multigrado semiurbana permitirá identificar con mayor claridad las problemáticas presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para reconocer las actividades didácticas y pedagógicas dentro del aula al no contar con un modelo pedagógico propio.

1.2 Estudios pedagógicos sobre las aulas de primaria multigrado

El aula multigrado más que una respuesta de estrategia pedagógica, es el trabajo colaborativo y apoyo al desarrollo de habilidades de los niños de localidades rurales, en las que un docente atiende a gran cantidad de niños de diferentes edades y grados escolares, demostrándolo en diversas investigaciones que se han hecho respecto al tema. Más aun cuando en distintas investigaciones no es considerado su modelo pedagógico, no deja de ser importante rescatar y reconocer a este tipo de escuelas, ya

que se encuentran en localidades rurales y también por su expansión han llegado a existir en localidades semiurbanas y urbanas, por lo cual en cada caso las necesidades tanto financieras como pedagógicas son particulares en cada caso.

Ha sido por medio de la investigación educativa, que estas escuelas pueden comprenderse como parte fundamental del sistema de educación básica en México, y como un espacio áulico único por sus características didácticas, pedagógicas y estructurales. A continuación se presenta un recorrido entre los trabajos de investigación que se han preocupado por el tipo de procesos educativos que subyacen a las aulas de primaria multigrado.

El artículo publicado por Estrada Rebull, María del Mar; *Multigrado en derecho propio*. Revista Latinoamérica de Estudios Educativos, Centro de Estudios Educativos. D.F. México, 2015; señala que las escuelas multigrado cubren las demandas educativas en zonas rurales, marginadas e indígenas con baja densidad poblacional, con las peores condiciones educativas a los estudiantes más pobres en educación básica en México y la importancia de atender este sector desde la política educativa. La definición que dan los autores es corta, en el sentido que su definición se limita a que las escuelas multigrado son únicamente para zonas con marginación social, sabiendo que en el país no hay escuelas multigrado únicamente en esas zonas, sino que también existen en zonas semiurbanas y urbanas. Podría pensarse que fue por necesidad que se crearon estas escuelas que, desde su origen fueron exclusivas para zonas rurales por eso la autora le da ese enfoque; pero si se investiga más a fondo se puede ver que las escuelas multigrado se han expandido a nivel nacional por dos temas: el primero por la necesidad de crear más escuelas de nivel básico en las zonas rurales en las que se empieza a dar atención social y educativa. La segunda por mero interés de plantear nuevas estructuras pedagógicas que permitan a los niños aprender de otra manera, y no de forma tradicional, esto para las escuelas registradas en zonas semiurbanas o urbanas.

Particularmente se centra en el análisis estadístico de la existencia de escuelas multigrado, relativo al Sistema Educativo Nacional (SEN) en donde se ve un mayor

porcentaje de estas escuelas en diez estados de la República, y son: Chiapas (69.8%), Durango (63.6%), San Luis Potosí (60.5%), Zacatecas (57.1%), Veracruz (54.3%), Tabasco (53.9%), Oaxaca (53.6%), Hidalgo (53.1%), Sinaloa (52.5%) y Nayarit (50.8%). Y en Estados como Baja California, Ciudad de México y Estado de México el porcentaje de aulas multigrado es del 20%, y aunque sea bajo el porcentaje en los últimos tres lugares si se trabaja en escuelas con dicha modalidad. Las estadísticas dan muestra de que en todos los estados del país mexicano existen escuelas multigrado, por lo tanto es una clara justificación para que se les dé la importancia que merecen, dado que es trascendental puntualizar que las escuelas multigrado existen y están divididas por zonas rurales, comunitarias, indígenas y generales, lo que explica que no hay un solo estado privado de este servicio, al contrario, conforme pasa el tiempo se suma otro a esta labor; para ver más de cerca estos datos se da muestra el porcentaje mayor a menor de escuelas, en el que se tiene un total de 44.3% a nivel nacional, presentado en la Tabla 1 (Ver tabla).

Tabla 1. Servicio de Escuelas Primerías Multigrado				
Estado	Comunitarias	Indígenas	Generales	Total
Chiapas	25.2 %	24.3 %	20.3%	69.8%
Durango	20.6%	7.2%	35.8%	63.6%
San Luis Potosí	18.5%	7.1%	34.9%	60.5%
Zacatecas	12.9%	0.0%	44.2%	57.1%
Veracruz	36.3%	7.2%	10.7%	54.3%
Tabasco	42.0%	2.8%	9.1%	53.9%
Oaxaca	21.0%	19.1%	13.6%	53.6%
Hidalgo	16.0%	12.3%	24.9%	53.1%
Sinaloa	15.0%	0.5%	37.0%	52.5%
Nayarit	17.2%	10.1%	23.4%	50.8%
Guerrero	15.5%	8.8%	25.3%	49.5%
Michoacán	14.6%	1.3%	32.1%	48.0%
Campeche	14.0%	5.3%	27.4%	46.7%
Querétaro	16.4%	3.1%	25.5%	45.0%
Chihuahua	12.6%	9.7%	22.4%	44.7%
Puebla	8.5%	11.5%	24.2%	44.2%
Tamaulipas	7.9%	0.0%	34.9%	42.8%
Jalisco	7.1%	1.3%	31.9%	40.4%
Guanajuato	7.6%	0.0%	31.5%	39.1%
Baja California Sur	9.8%	0.0%	24.8%	34.6%
Colima	9.0%	0.0%	23.6%	32.5%

Yucatán	8.4%	8.5%	13.0%	29.9%
Quintana Roo	6.1%	7.4%	16.2%	29.6%
Sonora	4.0%	4.6%	20.9%	29.5%
Coahuila	4.8%	0.0%	23.6%	28.4%
Tlaxcala	9.7%	0.3%	15.7%	25.7%
Aguascalientes	6.8%	0.0%	18.4%	25.2%
Nuevo León	4.3%	0.0%	21.0%	25.2%
Morelos	4.5%	0.5%	17.8%	22.8%
Edo. De México	4.2%	0.9%	14.1%	19.2%
B. California Norte	1.6%	1.1%	7.8%	10.5%
Distrito Federal	0.0%	0.0%	9.1%	9.1%
Total a Nivel Nacional	11.5	6.7%	26.1%	44.3%

Fuente: Elaboración propia con base en Estrada, M. (2015) Multigrado en Derecho Propio. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XLV, núm. 2. México

Así mismo se exponen algunas problemáticas de los bajos resultados educativos, tales como: la falta de modelos pedagógicos, la inequidad en los insumos respecto de otras escuelas y la adecuada gestión acorde a sus características. Para este caso, se han dado iniciativas de propuestas que den atención a este tipo de escuelas, pero sólo se han quedado en eso, “propuestas” porque no hay apoyo ni mucho interés por parte del gobierno, y por ende son los mismos gobiernos estatales los que se encargan de cubrir las necesidades de su población estudiantil implementando estrategias que ayuden a la formación educativa de los niños, para transformar la educación hacia algo distinto de la realidad educativa, lo que representa un reto para cada estado, además de que no se de apoyo como se debe porque sería un complot ir en contra de lo que ya está establecido; sin tomar en cuenta que los únicos objetivos que persiguen son académicos, objetivos que bastan para ver los grandes beneficios que traería adaptar la modalidad de las escuelas multigrado y que si su práctica se llevará a cabo como se plantea idealmente sería un éxito total y gran cantidad de padres de familia querría mandar a sus hijos a escuelas de esta índole.

El texto concluye que es necesario un replanteamiento de las escuelas multigrado, que aspiran a ofrecer una educación de calidad y fomento a estos sectores de población, para lograr un equilibrio en el país y los resultados sean favorables a nivel mundial. Por lo que Estrada (2015), sugiere replantear la educación multigrado, para lo cual se necesitan

implementar nuevas propuestas que ayuden al fortalecimiento de estas escuelas, y darle un giro a la educación multigrado a partir de la propuesta de iniciativa de creación de nuevas ideas acordes al contexto y a las características de los niños mexicanos, y que no sólo queden escritas o de palabra, sino que se extiendan potencialmente llevados a la práctica para enriquecer más los objetivos y metas de estas escuelas.

En ese sentido, el artículo que trabajaron Mejía Fernando; Argáandar, Erika; Arruti, Margarita; Olvera Adriana; Estrada, María del Mar; sobre *el Programa de Aprendizaje en Multigrado: una experiencia de mejora educativa en el estado de Puebla*, Revista Latinoamérica de Estudios Educativos, Centro de Estudios Educativos. D.F. México, 2016; analiza la propuesta del Programa de Aprendizaje en Multigrado (PAM) implementado en Puebla, el cual define a la educación multigrado como un modelo educativo que enseña a las escuelas graduadas una mejor adecuación en las aulas para acceso a diferentes elementos importantes.

Texto completo que recoge información detallada sobre el caso del Estado de Puebla, específicamente en Teziutlán. El proyecto puede ser considerado uno de los más importantes y más completos en cuanto a escuelas multigrado se refiere, porque la Secretaría de Educación de Puebla con ayuda del Banco Azteca se dieron a la tarea de plantear una propuesta para un sector importante dentro de la sociedad. La propuesta que si fue puesta en marcha pero como todo proyecto inicial, primero con sus debidas estrategias para el buen funcionamiento de la misma.

Dicha propuesta busca mejorar la organización de las escuelas multigrado porque constituyen una parte fundamental de las escuelas del país, mediante la adecuación del modelo Escuela Nueva de Colombia, el cual contribuye de manera significativa a mejorar la educación de estas escuelas, retomando las experiencias de los docentes que trabajan dentro de las aulas de forma cotidiana. Además de que este modelo promueve un aprendizaje activo, participativo y por tanto colaborativo en donde todos los involucrados se centran en la mejora y el cambio hacia una mejor educación.

La propuesta analizada inició en el ciclo escolar 2012-2013 como una estrategia piloto en 20 escuelas de la región Teziutlán, Puebla, y posteriormente expandirse hasta el ciclo escolar 2014-2015, con mayor aprovechamiento en los resultados del alumnado en la prueba PLANEA, en comparación con escuelas de la misma condición socioeconómica, lo que da por entendido que el PAM efectivamente es un modelo que fortalece a la escuela multigrado en el estado de Puebla debido a su organización y gestión de aprendizaje del perfil docente en conjunto con el alumnado, que buscan la transformación de la cultura pedagógica con ayuda del aprendizaje colaborativo para una mejor interacción social dentro de los espacios educativos.

Aunque la propuesta es viable para su desarrollo en Teziutlán, Puebla, dado que se tiene todos los puntos a su favor para el desarrollo académico, existen deficiencias en muchas escuelas, ya que ha sido difícil implementarla porque se reportan problemas por falta de insumos necesarios para el programa. Y se vuelve al mismo problema que desliza todos los demás: la desatención de autoridades más altas, el gobierno del Estado de Puebla por más que intente proponer no tiene el presupuesto suficiente para comenzar con el proyecto al cien por ciento, tiene otras escuelas que atender, no necesariamente de nivel básico y eso pensando en que no existen desvíos de recursos para otras partes. Sería más bien comenzar a estimular el interés de las autoridades gubernamentales federales para que comiencen a trabajar en la materia, y que no se prolongue más las necesidades que tienen las escuelas multigrado. Necesidades alimentadas por factores externos, más que internos; o más bien factores externos que afectan las partes internas del multigrado.

De tal modo que otros autores se suman a este tipo de investigación en el aula multigrado; Vera Noriega, José Angel y Domínguez Guedea, Rosario Leticia en el artículo *“Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana”*, Educação e Pesquisa, Universidade de São Paulo São Paulo, Brasil, 2005; que presenta el escenario del aula multigrado en la zona rural del sur del Estado de Sonora, mediante una estrategia de clasificación estadística de una muestra poblacional de 206 docentes, atendiendo a los criterios del estudio de marginación y pobreza del Centro de Investigación en

Alimentación y Desarrollo A. C. (Camberos; Genesta; Huescas, 1994) y al número de ciclos escolares que atiende.

La investigación señala la importancia de las diferentes estrategias didácticas y de manejo grupal, que emplean los docentes en su planificación y evaluación como característica que permite identificar las habilidades con las que cuentan los alumnos, a partir de las condiciones de la enseñanza multigrado en dicha zona. Por lo que se aplicaron instrumentos que pudiesen evaluar las habilidades docentes que predominan dentro del grupo en relación a las competencias básicas, partiendo de la observación del desempeño en la planeación y ejecución de la práctica con el apoyo de los padres de familia en su labor docente y el aprendizaje de los niños. Lo que dio como resultado diversas tipologías de práctica docente que permite tener estrategias de intervención para la mejora del manejo de grupo en condiciones de pobreza extrema siendo más funcional y equilibrado en tiempo y esfuerzo.

De manera que, “la capacitación que se ofrece a los docentes de la zona rural requiere una reconsideración de las demandas regionales y no sólo enfocarse en las prácticas de enseñanza, sino también en las prácticas de aprendizaje” (Fernández, 1994) a fin de planear adecuadamente los ambientes curriculares y contextuales en las escuelas multigrado con la posibilidad de ofrecer un servicio educativo acorde a las necesidades de la población con las condiciones óptimas para los alumnos.

Con ello Weiss, Eduardo, aborda el artículo “*La situación de la enseñanza multigrado en México*”, Perfiles Educativos, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, D. F., México, 2000; en la cual analiza la organización de la enseñanza que realizan 16 maestros en dos casos (escuelas unitarias y bidocentes) de los estados de Oaxaca y Guerrero, se discuten las potencialidades y limitaciones de las políticas nacionales y las recomendaciones internacionales para este tipo de escuelas.

Para esta investigación se realizó trabajo de campo y la elaboración de registros en los ciclos escolares 1992-1993 y 1993-1994 bajo la guía de los coordinadores del estudio

por un grupo de colaboradores, egresados de la maestría del DIE y formados en técnicas cualitativas, lo que permitió que mostrarán las variaciones en las formas de enfrentar la organización del multigrado y poder comparar los casos usando como técnica principal la organización de actividades entre los diferentes grados e identificar las modalidades básicas de organización didáctica del multigrado. Como fin último, indagar sobre las formas en que los maestros planean sus clases multigrado en los talleres actuales de los programas compensatorios y cómo ha cambiado su enseñanza.

Aunando a lo anterior, es necesario hacer un recorrido por otras fuentes de investigación que se han hecho fuera de México, ya que la bibliografía para el tema de escuelas multigrado es poco estudiado en el país, además que le dan mayor énfasis en las carencias y problemas que enfrenta proporcionando propuestas superficiales a la didáctica o fuera del proceso de enseñanza-aprendizaje, y no dentro del aula. Al estar ante esta situación, existe la necesidad de consultar otras fuentes que brindan herramientas útiles sobre propuestas de las escuelas multigrado específicamente en la didáctica que utilizan en las aulas.

En tal caso, Santos Casaña, Limber Elbio en su artículo *Aulas multigrado de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural*” Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado, Universidad de Granada, España, 2011; hace hincapié en las reflexiones sobre prácticas educativas de los docentes en aulas multigrado de escuelas rurales en Uruguay durante 2009 y 2010, para generar estrategias didácticas a partir de los saberes producidos y los saberes aprendidos. Estos saberes permiten que los grupos multigrado sean aplicables a cualquier situación educativa porque son transferidos por medio de las acciones didácticas realizadas dentro del aula de manera única y uniforme acorde a las necesidades, de modo que las reflexiones se pudieron dar en talleres y grupos de discusión, en donde los docentes dieron sus puntos de vista a través de la experiencia adquirida en los grupos, y con la forma de evaluación alternativo de los aprendizajes individuales y grupales por grado correspondiente en función de los contenidos abordados.

De esta manera es indispensable que se lleven a cabo las estrategias didácticas planteadas por los profesores para que el aprendizaje del alumnado sea eficiente y productivo a pesar de ser pequeños grupos multigrado en zonas rurales, y que al mismo tiempo fortalezca la práctica docente en todos los grados de las aulas multigrado.

Con estas investigaciones se puede dar cuenta de la importancia que tienen las escuelas multigrado dentro de la sociedad, particularmente en la Educación Primaria, y más aún en la entidad estudiada, que es el Estado de México, en donde la situación del aula multigrado se advierte como una de las entidades en la que predominan las primarias tridocentes junto con la Ciudad de México y Morelos con un porcentaje mayor del 35% según el informe del panorama nacional de 2005 en la que hace énfasis que el logro de los programas multigrado depende del contexto de interacción dentro del aula con cada uno de los integrantes así como la modalidad de servicio entre cada ciclo escolar.

En definitiva, una vez analizadas las investigaciones más representativas sobre el tema se puede concluir que es necesario estudiar con mayor profundidad el modo en que funcionan las aulas multigrado en el contexto específico de los espacios semiurbanos, pues la mayor parte de la bibliografía disponible da cuenta de las necesidades que imperan en las aulas rurales, siendo menos estudiados los procesos educativos de las escuelas semiurbanas.

1.3 Metodología de investigación

Pregunta de investigación

¿Cómo repercute la ausencia de un modelo pedagógico propio en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula multigrado?

Objetivos:

Objetivo General

Reconocer las problemáticas presentes en la concreción del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula de primaria multigrado en el Estado de México al no contar con un modelo pedagógico propio.

Objetivos Específicos

- Identificar el uso de la planeación didáctica que se presente en las aulas de primaria multigrado urbana.
- Conocer los contenidos de aprendizaje empleados dentro del aula multigrado.
- Destacar la función del material didáctico como elemento esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula multigrado.
- Analizar los procesos de interacción social en el aula multigrado.

Esta tesis se fundamenta en la investigación cualitativa, identifica sus particularidades metodológicas, constata variables de investigación que responden a las orientaciones teóricas, haciendo énfasis en la triangulación de la información de la población y muestra selectiva.

La metodología de investigación parte de la investigación cualitativa, que comienza a plantearse en educación mediante la aplicación y adaptación de otros campos afines. Shulman (1998) argumenta su incorporación y legitimación en educación como un campo de estudio que se apoya de otras disciplinas (psicología, sociología, antropología, entre otros) para abordar y tratar los problemas educativos.

En educación los primeros textos que se publican hacen referencia a la investigación naturalista (Guba y Lincoln), etnografía (Goetz y LeCompte), investigación acción (Elliot),

entre otros. Esta incorporación de la investigación cualitativa en educación surge a mediados de 1950 y se ve favorecida por iniciativas renovadas.

Cuando hablamos de **investigación cualitativa** nos referimos a determinados enfoques o formas de producción o generación de conocimientos científicos que se fundamentan en concepciones epistemológicas más profundas. En estos términos, Tesch (1990) plantea que los enfoques cualitativos como la etnografía, la fenomenología y el interaccionismo simbólico hacen referencia a tradiciones y expectativas que los investigadores cualitativos adoptan. Por lo tanto la *investigación cualitativa supone la adopción de determinadas concepciones filosóficas y científicas, formas de trabajar específicas de recogida y análisis de datos, lo que origina un nuevo lenguaje metodológico.*

Tesch identifica 27 modalidades de investigación cualitativa agrupándolas en base a un objetivo común de investigación *a) conocer las características del lenguaje, b) descubrir regularidades en la experiencia humana y c) comprender el significado de un texto o una acción.*

Por tanto es necesario hacer una breve descripción de esta corriente para posteriormente comprender el enfoque cualitativo que se aborda en la tesis, la etnografía.

Históricamente la **etnografía** surge de la antropología cultural, centrándose en grupos pequeños, tribus en las que se aplica el enfoque utilizado por los antropólogos. Actualmente las contribuciones teóricas y metodológicas de la etnografía se extiende a disciplinas muy diversas. Se interesa por describir y analizar ciertas pautas sociales como indicadores de la sociedad, tales como la organización social, la estructura familiar, prácticas religiosas, conductas ceremoniales, entre otros. Las descripciones se plasman en proposiciones teóricas generales, o bien teorías específicas y concretas que ayudan a comprender lo que se observa. (Colás, 1994).

Según Atkinson y Hammersley (1994) entienden que la etnografía es una forma de investigación social que tiene como características ser fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de los fenómenos sociales, tendencia a trabajar inicialmente con datos estructurados, es decir, datos que no han sido codificados en términos de un sistema de categorías analíticas cerradas; trabajar con un número reducido de datos, frecuentemente con un caso que se aborda en profundidad y análisis de datos, lo que implica una interpretación explícita de significados y funciones de las acciones humanas para describir ampliamente el grupo social y cultural que se estudia.

LeCompte, Millroy y Preissle (1992) plantean que este enfoque resulta pertinente en educación, ya que diversos estudios sobre centros escolares se realizan bajo el enfoque etnográfico, tratando por ejemplo, la relación del profesor con grupos marginados en clases y sus sistemas de interacción. También el análisis de la identidad étnica en centros de distintas culturas, análisis de patrones culturales implícitos, estudio del currículum oculto, entre otros, son temáticas perfectamente abordables desde la perspectiva de la etnografía.

Siguiendo con el método etnográfico que es un modo de investigar basado en la observación, descripción contextual, abierta y profunda para combinar el punto de vista del observador interno con el externo para describir el marco social.

Particularmente en la **etnografía del aula**, se pretende describir, explicar e interpretar la cultura de la escuela, en este caso la escuela multigrado y por la extensión que lo rodea o justifica. Este proceso de investigación implica (Wilcox, 1993: 95-127) acceder, mantener y desarrollar una relación con las personas generadoras de datos que exige ciertas habilidades y recursos, fase que generalmente se denomina *acceso al campo*; emplear variedad de técnicas para recoger el mayor número de datos y/o información, aspecto que redundará en la validez y fiabilidad del estudio; permanecer en el campo el tiempo suficiente para asegurar una interpretación correcta de los sucesos observados y discriminar entre lo que es regular y lo que es irregular; y finalmente utilizar teorías y conocimientos para guiar e informar las propias observaciones de lo que se ha visto y

oído, desarrollar hipótesis específicas y categorías de observación, redefinir el tema y depurar el proceso de estudio. Así mismo el análisis de datos dependerá de los tipos de datos recogidos y del marco conceptual utilizado.

Las aplicaciones de la etnografía a temáticas educativas Wilcox (1993: 103) las sintetiza en dos líneas, 1) exploración de la escuela como instrumento de transmisión cultural en el aula, 2) exploración del conflicto cultural en el aula. Estas temáticas incluyen a su vez diferentes tendencias de investigación:

La primera línea parte de la idea que la escuela es un espacio educativo de transición cultural que actúa como agente de cultura, transfiriendo un conjunto de actitudes, valores, comportamientos y expectativas para analizar los procesos de incorporación y adaptación de reformas educativas en las escuelas. El profesor es un agente cultural activo inmerso en una determinada cultura que incluye valores, estrategias, motivacionales, metas, imágenes de sí mismo, relaciones con la autoridad y con los iguales. Dentro de ella se incluyen las investigaciones que posibiliten la transmisión cultural de la educación, en la que se estudia al aula como agente de socialización diferencial, reproduciendo o manteniendo las estructuras de clase sociales constituyentes, y a su vez sirven como manifestaciones de los posibles modos en que los etnógrafos han explorado el aula desde la perspectiva cultural.

La segunda línea muestra interés por la estrecha relación con la pedagogía multicultural, es la que se centra en la escuela como espacio de confluencia de culturas o procesos de integración cultural en el aula. *La escuela tiene una cultura de referencia que proporciona las normas para decidir. En este caso el profesor se convierte en mediador entre los mundos de la escuela y el hogar.* El aula se estudia como escenario de conflictos culturales que provocan problemas en el aprendizaje que pueden explicarse desde el punto de vista de las desadaptaciones, es decir, la cultura que aporta el estudiante no se compatibiliza con la cultura matriz de la escuela, en tal caso se abordan temáticas de investigación como el lenguaje, los procesos cognitivos, los conflictos entre valores culturales, normas de interacción, estilos de aprendizaje, etcétera.

Aunado a lo anterior Wilson (1977) un etnógrafo educacional, plantea que la etnografía ha supuesto un cambio en la formulación tradicional de los problemas educativos al tener como referencia unos marcos conceptuales determinados y un estilo particular de la investigación. *En la etnografía educativa, particularmente en el aula se plantea la complejidad del proceso educativo y la necesidad de superar el enfoque habitual para la solución de los problemas en educación.*

De ahí que las técnicas básicas empleadas en esta investigación son la observación participante mediante *una recogida de datos sistemática, entrevistas a profesores de clase y entrevistas a los alumnos de los diferentes grupos.*

La **observación participante** implica la interacción entre el investigador y grupos sociales para recoger datos de modo sistemático directamente de los contextos y situaciones específicas por las que pasa el grupo. Se fundamenta en la idea de que la convivencia personal del investigador con el grupo o institución que se investiga se traduce en el acceso a todas las actividades del grupo, ya que hace más fácil comprender las situaciones de los sujetos, sus experiencias y procesos mentales. Al participar se actúa sobre el medio y a su vez se recibe la influencia del medio para posibilitar el concimiento del lenguaje utilizado.

Goetz y LeCompte (1988) mencionan que la observación participante sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos con los que organizan su mundo. En este sentido las innovaciones o cambios de un determinado centro educativo, originado por una determinada política educativa pueden ser observados desde dentro para conocer cómo se están incorporando los cambios, las barreras y reacciones hacia esos cambios. Así mismo, el tipo de observación participante que se adopta en cada investigación estará en función de los objetivos o propósitos de la investigación, las circunstancias y las peculiaridades de los escenarios de aplicación.

De tal modo que los datos recogidos de manera sistemática dentro del aula son un método de investigación que utiliza procedimientos de observación muy estructurados

aplicados por observadores formados en la materia con objeto de recoger datos sobre modelos de comportamiento e interacción de clase (Croll, 1995). Sus elementos clave son, que los procedimientos de observación están cuidadosamente definidos y son suficientemente explícitos para que no haya duda en cuanto a las descripciones hechas, y la idiosincrasia de selección y percepción de sucesos de un individuo; los resultados están expresados de acuerdo a las variables y categorías que en la observación se consideran apropiados para realizar estudios comparativos a gran escala. Por lo cual, el instrumento de observación sistemática que se utilizará se apoya del material de Zabala (1997) para la elaboración de variables y categorías, en el que identifica siete elementos de la práctica educativa en multigrado esenciales para contribuir en la planeación didáctica, iniciando por la a) organización social del aula multigrado para estructurar la distribución de los alumnos dentro del aula; b) las relaciones interactivas entre el alumno y docente para generar vínculos afectivos que generen autonomía, confianza y responsabilidad; c) distribución de espacio y tiempo, materiales curriculares o recursos didácticos; d) secuencias de actividades didácticas; e) instrumentos de evaluación y, f) organización de los contenidos en diversas modalidades según el modelo curricular y didáctico. Para lograr esto, se requiere realizar un análisis de la planificación de cada docente a través de grupos y talleres que aporten a la organización de la carga curricular y la didáctica de enseñanza en la búsqueda de nuevos aprendizajes.

Además de que la observación permite que el procedimiento dentro de la investigación sea fructífero, ya que es explícito en sus propósitos y estos han de ser definidos antes de comenzar la recopilación de datos, es riguroso en su definición de categorías y en sus criterios para clasificar los fenómenos dentro de dichas categorías, permite proporcionar datos que se pueden presentar en forma cuantitativa y que pueden resumirse y relacionarse con otros datos elaborados, una vez definidos los procedimientos de registro y los criterios para utilizar las categorías, el papel del observador consiste esencialmente en seguir las instrucciones al pie de la letra de modo que cualquiera de los observadores pueda informar de un suceso en particular de forma idéntica a cualquier otro (Croll, 1995). Para llevar acabo dicha técnica, Patton (1987) identifica tres momentos: a) *acceso al escenario*, b) *estancia en el escenario* y c) *retirada del escenario*. El acceso al escenario

es la primera tarea que consiste en seleccionar un contexto o una situación a observar, la elección depende de las circunstancias de interés teórico por un escenario particular o tener facilidad de acceso a una situación particular e incluso aprovechar una situación para estudiarla; es importante considerar y valorar distintas estrategias para entrar en los contextos ya que tendrá consecuencias directas sobre la cantidad y sesgo de la información, en la elección se debe planificar y preparar el contacto previo con las personas implicadas (puede realizarse a través de una carta oficial o requerimiento de una autoridad competente). La estancia en el escenario aborda la dinámica social que se genera en el período de estancia en el campo, el objeto de observación y la metodología, una vez delimitado el rol del observador y su objetivo, la actividad se centra en la recogida de datos observando lo que ocurre a su alrededor, por tanto se puede distinguir en la observación participante la fase descriptiva, la formación de hipótesis y conceptualización teórica. En cuanto a la retirada del escenario es el momento adecuado porque en este se ha obtenido una integración entre los datos y el análisis para la elaboración del informe final.

La **entrevista** se puede definir de diferentes maneras, dependiendo la situación que se enfrenta. En este caso la entrevista es definida como una técnica entre el entrevistador y el entrevistado en la que existe una correspondencia mutua y una gran parte de la acción recíproca entre ambos consiste en posturas, gestos y otros modos de comunicación durante la misma, cada participante tiene su papel y debe actuar dentro de él estableciendo una norma de comunicación en un marco acotado por el tiempo y el tema a tratar (Alles, 2005), la cual se lleva a cabo frente a la naturalidad de los escenarios de observación para comprender las perspectivas y experiencias de las personas que son entrevistadas.

En cuanto a los procedimientos metodológicos Fontana y Frey (1994: 361-376) señalan que el éxito de una buena entrevista está condicionado por diferentes factores, el acceso a la situación, la comprensión de lenguaje, la forma de autopresentarse, la localización del informante, conseguir sinceridad en la información, la elaboración del informe y la recogida de materiales empíricos.

Las cuales pueden incluirse en torno a los procesos que incluye la entrevista: a) *procesos de interacción*, b) *procesos técnicos de recogida de información* y c) *proceso instrumental de registro y conservación de la información*. En los procesos de interacción el entrevistador debe informar al entrevistado del interés y la utilidad de la entrevista, identificando los objetivos y las condiciones de su desarrollo, así como el lugar y hora, además el entrevistador debe transmitir interés, motivación, confianza y credibilidad. Los procesos técnicos de recogida de información dependen directamente del éxito de aplicación de determinadas técnicas y habilidades por parte del entrevistador, destacando entre ellas la formulación de preguntas para captar todos los mensajes emitidos en cualquier lenguaje por el interlocutor, seleccionar los temas o información más fructífera y significativas y sacar a flote las cuestiones bloqueadas o que no sean de mayor claridad.

En el proceso instrumental de registro y conservación de la información se va elaborando interpretaciones y se da sentido a la información ya que consiste en la reproducción de lo ocurrido durante la entrevista sin resumir ni interpretar; el registro de la información puede realizarse tomando notas o utilizando algún medio tecnológico (grabaciones de audio o vídeo).

En la entrevista se conjuga simultáneamente la captación de información con la reflexión y la interacción social, de ahí que exija gran concentración al entrevistador con el menor número de interferencias, así mismo la recogida de datos permite una transcripción más confiable, aporta mayor profundidad y detalle sobre las personas que pertenecen a determinados escenarios sociales.

Existen diferentes **tipos de entrevistas**, que varían de acuerdo al propósito que persiga o al uso que se destinen iniciando con la recogida de hechos, informar y motivar o influir en el entrevistado; las cuales se clasifican de acuerdo a su propósito (*entrevista de admisión o selección, de evaluación, de consejo, de salida y de confrontación*), su conducción (*entrevista planificada, semilibre, libre y de tensión*) y lo que exprese en sí mismo (*entrevista directa, indirecta, mixta, consecutiva, en serie y por grupo*). El tipo de

entrevista que se utilizará para esta investigación es la *entrevista de evaluación, planificada, y mixta*. La entrevista de *evaluación* es para intentar evaluar el desarrollo y actividad de desarrollen los estudiantes dentro del aula multigrado, con el fin de determinar si es posible mejorar la dinámica dentro del grupo. En cuanto a la entrevista *planificada* es utilizada dado que resulta más eficaz y confiable, escoge de una manera sistemática y precisa más información concreta sobre los aspectos que se quieran explorar en forma fija y determinada. Finalmente la entrevista *mixta*, en esta modalidad hay una combinación de la entrevista directa e indirecta, donde es conveniente que en un principio se realicen preguntas directas, conforme se desarrolla un clima propicio se da la pauta al entrevistado y la gran información que se puede obtener por medio de ella, siendo importante que durante el curso de la entrevista se debe ser hábil para no dejar caer el clima de confianza establecido en un principio, esto puede lograrse con ciertas tácticas que permiten conservar la atención e interés.

Así mismo, se utilizarán dos métodos que fortalezcan el registro de la entrevista, en este caso será a través de *grabaciones en audio* por ser un método confiable para registrar las respuestas con mayor cuidado y puntualidad, aunque en éste se lleva gran cantidad de tiempo y esfuerzo, pero provechoso para sacar la mayor ventaja de la información que se obtiene, la cual será empleada al entrevistar a los profesores de clase. En cuanto a las entrevistas a los alumnos de los diferentes grupos, el método utilizado será a partir de un *cuaderno de trabajo*, en la que el entrevistador toma notas breves durante la entrevista y posteriormente la amplía para que el reporte sea detallado inmediatamente, aunque la desventaja es el problema de escuchar y al mismo tiempo tomar apunte de lo que va diciendo el entrevistador.

Población y Objeto de Estudio

Escuela Primaria “Miguel Hidalgo y Costilla” ubicada en Cedros No. 100 en la localidad Palmillas, Toluca, Estado de México, cuenta con dos turnos. En el turno matutino con Clave de Centro de Trabajo 15EPR0691Z, con una matrícula total de 326 alumnos y 10 docentes se imparten clases con organización general tradicional (en la que cada grado

y grupo tiene un docente). En el turno vespertino con Clave de Centro de Trabajo 15EPR5082F, la matrícula total es de 86 alumnos, tres docentes de aula y una docente de educación física, en donde el director también cumple la función de docente. Se imparten clases con organización multigrado, en la que hay un docente por cada dos grupos. Por lo tanto, la población estudiada será la matrícula total del turno vespertino, es decir que se aplicará la observación participante a toda la matrícula estudiantil, las entrevistas para los profesores se llevarán a cabo con los tres docentes titulares de los grupos de aula, y las entrevistas a los estudiantes se aplicarán a aquellos niños que de manera intencional serán seleccionados con base en la información que proporcionen los docentes en las entrevistas.

- La observación participante con recogida de datos sistemática es: 108 horas en total/12 días.
- Los estudiantes entrevistados se eligen de forma arbitraria siendo un total de seis, seleccionando a un estudiante por cada grado.
- Los profesores entrevistados serán tres docentes que imparten las clases a los grupos multigrado.

1.4 Hipótesis

Las aulas de primaria multigrado no cuentan con un modelo pedagógico propio, por lo cual las propuestas de planeación didáctica dependen de la experiencia de los docentes. Lo anterior incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se genera dentro del aula multigrado, concretamente en los procesos de interacción docente-alumno, alumno-docente y alumno-alumno. Con ello, es posible suponer que estos procesos están influenciados por el contexto en el que se situó la escuela y en donde discurren los estudiantes.

1.5 Justificación

La escuela multigrado es una modalidad que se constituye por los sujetos que atienden a las necesidades sociales, culturales y educativas en el aula que facilita a los estudiantes a formarse dentro de un espacio y tiempo determinado con posibilidad de interactuar con otros estudiantes de grado escolar diferente que a su vez permite garantizar a construcción de saberes junto con el docente que le imparte clase a los dos grados distintos. Este tipo de educación exige una actualización continua para atender a las regiones y/o localidades más desatendidas que buscan saberes específicos, conocimientos, actitudes y habilidades innovadoras que adecuen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es por ello que esta investigación se centra en las problemáticas presentes en el aula que enfrentan tanto alumnos como profesores a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje creado, y con eso reconocer las actividades didácticas y pedagógicas dentro del aula multigrado, para promover una mejor estrategia de trabajo que recree cambios personales y colectivos para continuar aprendiendo y avanzar a las siguientes etapas.

Estrada (2015:5) refiere que *“las escuelas multigrado son aquellas donde un docente atiende a más de un grado en un mismo grupo (para niveles preescolar, primaria y secundaria): las estatales y federales generales atendidas por docentes, y los cursos comunitarios en comunidades pequeñas que dependen del Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE)”*.

Así mismo, pensar en un medio de formación de los docentes de las escuelas multigrado es admitir que ellos mismos son quienes buscan las estrategias para enseñar los conocimientos y saberes a los estudiantes con una actitud innovadora frente a la situación que se encuentran considerando que esta práctica no posee un modelo pedagógico propio que sea parte de su proceso y trabajo pedagógico.

Un punto de partida importante es saber el papel que desempeña cada integrante de esta modalidad mediante la búsqueda de problemas planteados para valorizar las actividades de aprendizaje que puedan lograr óptimos resultados y generar alternativas que ayuden en las acciones realizadas dentro y fuera del aula.

Por lo cual, la investigación es destacable por su importancia de reconocer los procesos que se viven dentro del aula multigrado, lo cual brinda un aporte innovador e imperante que responda a los problemas y necesidades que se detentan en el aula. De manera que contribuya en la preparación y actualización de los contenidos pedagógicos y didácticos en base a una retroalimentación constante de saberes aprendidos y por aprender.

1.6 Conceptos básicos para analizar las aulas multigrado

- Paulo Freire (1999) refiere a la educación como un *“acto de amor en el que los maestros y maestras deben tener respeto por sus educandos, tener la humildad suficiente para reconocer que no todo lo sabe, escuchar con atención a quien le busca, tener valentía para enfrentar las situaciones que provocan miedo y ser tolerante para convivir con lo que es diferente”*.
- La educación primaria es el segundo nivel de la Educación Básica, donde *los niños y niñas aprenden a leer y escribir para comunicarse, desarrollan sus habilidades matemáticas, aprenden a convivir, a explorar el mundo, comprenderlo y desarrollarse como personas* (SEP, 2017).
- Estrada (2015) define a las escuelas multigrado como aquellas en la que un docente atiende a más de un grado en un mismo grupo en los niveles de educación básica.
- La filosofía en términos epistemológicos proviene del griego *philos* que significa amigo y/o amante, y *sophía* que es sabiduría, dándole el significado de: *amor al saber* (Palacios, 1989).
- El ambiente de aprendizaje es *resultado de establecer secuencias didácticas que ofrecen un ordenamiento de acciones a realizar, denominada teoría de las situaciones didácticas* (Brousseau, 2007).

Capítulo 2. La permanencia de las escuelas Multigrado en el sistema Educativo Nacional

Hablar de escuelas multigrado es entrar a un nuevo mundo de enseñanza para niños y jóvenes que se encuentran en educación básica; y un gran reto para aquellas personas que deciden invertir parte de su vida en ellas como los docentes y las partes administrativas que complementan dicho proyecto. Para ello, es importante comenzar por el principio, desde cómo es que este proyecto surgió como propuesta educativa pedagógica y cómo es que ha ido expandiéndose en la sociedad. Por lo mismo, es sugestivo hacer referencia a aquellas condiciones en las que fue creada la escuela multigrado, y más en cómo se modificó a través de la historia para darle continuidad al proyecto. Además de los actores de la educación que se han encargado de darle prioridad y constancia al servicio educativo antes mencionado. Igualmente mencionar los proyectos que las instituciones educativas o gubernamentales han diseñado para el desarrollo de las escuelas multigrado a partir de estudios directos en una población delimitada para ofrecer alternativas o soluciones a los problemas que han enfrentado las escuelas multigrado ya establecidas, respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1 Antecedentes históricos: creación y permanencia de las primarias multigrado

Es importante hablar del antecedente histórico de las escuelas multigrado porque de ello se desprende los grandes acontecimientos que dieron lugar a su creación, tomado como referencia para argumentar el proyecto desde sus inicios. Como toda creación, las escuelas multigrado tienen un principio y una continuidad que impacta en la actualidad. A partir de la década de 1970, la creación de escuelas multigrado van a ser respuestas a necesidades sociales, culturales y educativas, que permitan dar la mayor cobertura posible a aquellas regiones y/o localidades que presentan un grado alto de desatención por las autoridades gubernamentales o porque la comunidad en sí misma requiere de un modelo que se ajuste a sus propias necesidades, es decir, a sus tiempos, sus costumbres y tradiciones, su filosofía, sus condiciones de infraestructura, condiciones ambientales, entre otros. Se sabe que la educación primaria rural presenta limitaciones como la falta

de recursos, acciones de capacitación y acompañamiento docente, adaptación de un modelo pedagógico propio, estrategias didácticas viables que generan tensión en el ámbito educativo, derivando la creación del Programa Escuela Nueva de Colombia en 1975 basado en el aprendizaje activo que brinda oportunidad a niños de aprender a su propio ritmo, en el que se tiene un currículum único que se relaciona con sus características sociales y culturales de cada comunidad, lo que a su vez genera una estrecha relación entre escuela y comunidad, de tal modo que los padres de familia tienen mayor participación en la trayectoria escolar de sus hijos y así mismo se puedan profundizar en los conocimientos adquiridos dentro y fuera de la institución (Villar, 2017).

En educación, para cualquier nivel y en cualquier modalidad siempre va ser importante la participación de los padres de familia ya que es un acto de responsabilidad estar pendiente de sus hijos en cómo van en la escuela para que los alumnos sientan el apoyo moral de los padres para que su desarrollo sea pleno y completo. Así los alumnos se motivan aún más, porque saben que hay alguien que se preocupa por las tareas de aprendizaje que realiza y no sólo espera resultados numéricos, por lo que no va ser pretexto para llamar la atención de alguien, pues será normal que ya tenga la atención.

En cuanto a la comunidad en general, no se marca como tal su participación en las prácticas curriculares pero no está de más incluirla; ya que la participación comunitaria llega a ser un factor importante para el desarrollo académico de los alumnos aunque con ciertas limitaciones. Es decir, que no va más allá de la relación que tiene el alumno con la realidad de su comunidad para vincular información que se brinde en la escuela; y quizá considerar los días en el calendario escolar en que la comunidad festeja algún acontecimiento que realizan por costumbre o tradición.

Dicho programa fue diseñado especialmente para escuelas multigrado ya que se adapta a aquellos niños de familias campesinas que desertaban temporalmente por ayudar a sus padres en épocas de cosecha, teniendo como propuesta organizacional que uno o dos maestros atiendan a los cinco grados correspondientes a la primaria en Colombia. La propuesta es interesante, porque se busca adaptar un modelo especial para niños que

trabajan o ayudan a sus padres en labores diferentes a las de estudiar. Y qué mejor que tomar como referente el tiempo en que hay posibilidades de que asistan y no pierdan clases; además que por la cantidad de alumnos no es costeable contratar a cinco docentes para cada grado de primaria en Colombia. Sin embargo, hay que considerar la posibilidad de que sean dos maestros por cada grupo aunque exista el atenuante de que es poco costeable tener a dos, porque al haber mayor disponibilidad de dedicación a los estudiantes ayudaría a que aprenderían de una mejor forma la secuencia de los contenidos de aprendizaje explotando al cien por ciento su habilidades y destrezas. También debe existir una coherencia de conocimientos y habilidades entre un grado y otro, en el sentido que el contenido y el material didáctico sea oportuno para ambos grados.

Se desarrolló el uso de guías como estrategia auto-instruccional para niños de segundo a quinto grado en las cuatro áreas básicas: ciencias naturales, sociales, matemáticas y lenguaje. Las guías están diseñadas de acuerdo al objetivo y actividad que pertenece a cada unidad, contempla una evaluación al final de cada unidad para determinar si es factible avanzar a la siguiente o volver a repetirla. Esta propuesta logra que si un niño deserta temporalmente pueda continuar estudiando a partir de la última unidad que aprobó – lo que el sistema tradicional se lo impediría y por ende repetiría el año – para que vaya a su propio ritmo en relación a su grupo y las áreas. Además de promover el trabajo individual de los estudiantes y el trabajo grupal, las responsabilidades que cada alumno debe tener en su trabajo con ayuda de recursos extraordinarios como el uso de las bibliotecas y de los rincones escolares, que son *“centros para el desarrollo de actividades de observación, experimentación y manipulación de objetos y materiales producidos por los niños y organizados de acuerdo a las cuatro áreas de curriculum”* (Villar, 2017)

Estas guías auto-instruccionales son una buena estrategia para que los alumnos puedan continuar sus estudios y avanzar a la siguiente etapa, pero da a entender que se da un libro (guía) y se contestan las actividades correspondientes, y cuando se terminen de hacer harán una evaluación que determinará si pasa a la siguiente etapa o no, dejando

de lado las actitudes y los valores que significa educar, lo que hace alusión a la educación tradicional; –contesto una guía, me evalúan y ya pase–. Es algo poco viable, en determinado momento se va a descontrolar, habrá niños que de distinto y mismo grado estén en diferentes unidades y el docente se verá en la situación más estresante de su vida ¿cómo le hará para organizar las actividades de todos los niños? Si se tienen que hacer para pasar a la siguiente unidad y habrá veces que esas actividades tengan que ser grupales. El docente perdería la verdadera función que le adjudica la implementación de la Escuela Nueva, ya que un componente esencial del programa es que los niños desarrollen valores democráticos, de solidaridad, de cooperación, así como actitudes de participación, respeto mutuo y trabajo colaborativo; quedando claro que la esencia de la Escuela Nueva se debe ocupar más en lo que pasa dentro y no fuera del aula.

Además de ello, el programa busca vincular a la comunidad y a la escuela en conjunto, ya que incluyen actividades que se relacionan con la vida comunitaria en la que toma en cuenta la participación de los padres, familiares, la cultura y la sociedad ajustando los tiempos a las actividades de la propia comunidad, por ejemplo el tiempo que se destina a la cosecha o a eventos comunitarios. Incluir a la comunidad en este aspecto es aceptable, hay cosas en las que el ser humano está tan apegado y lo mejor es relacionarlas con la escuela para que fluyan resultados significativos para los alumnos y que no queden sólo en palabras y números, sino en acciones de la vida cotidiana que lleven a la reflexión del ser humano del por qué existen las cosas, para qué y por qué son importantes. De acuerdo a lo anterior, se lleva a cabo el proceso de capacitación y administración coherente con la filosofía del programa formando un todo que hace de la Escuela Nueva un modelo sistemático.

A lo largo de los años, el Programa Escuela Nueva ha sufrido algunas transformaciones en cuanto a los componentes de capacitación y administración, manteniendo ante todo la misma filosofía o al menos así lo creen llegando a un punto que por ambición se empieza a perder. Las transformaciones se dividen en tres etapas.

La primera etapa abarca de 1975 a 1978 que hace énfasis en la adaptación y por consecuencia la modificación del programa porque los maestros presentan dificultades en la implementación del mismo, para ello se trabaja en el diseño y producción de material, en la organización administrativa y financiera inicial en la estructura de capacitación y seguimiento docente; y en la organización de sistemas de reproducción y distribución de materiales. Un factor importante son los supervisores que sufren un cambio de rol ya que pasan de ser controladores administrativos a ser apoyos pedagógicos para el maestro, dándole capacitación y seguimiento a su función. Otro punto es el diseño del material didáctico basado en la reproducción de fichas mejor elaboradas por los maestros expertos y miembros del Ministerio de Educación, nombrándolas “Guías didácticas” que facilitan el tiempo de trabajo de los maestros pues la carga de trabajo reduce. Esta primera etapa fue implementada en 500 escuelas lo que permitió adaptar el modelo en diferentes localidades (Villar, 2017). En esta etapa se sufren las primeras consecuencias de un proyecto que no estuvo bien planteado desde un inicio, dado que hubo dificultades por parte de los docentes y de los alumnos que no tomaron las medidas adecuadas en todos los aspectos de planeación didáctica a la hora de planear el proyecto.

La segunda etapa de 1979 a 1986 permitió desarrollar con mayor profundidad el proyecto, durante ese tiempo se busca la eficiencia del programa más que su adaptación, dado que se lleva a cabo la replicación de capacitación docente a nivel nacional y el uso de material de maestros y alumnos, disminuyendo costos de insumos, con una expansión de gran escala de 8 000 escuelas. Ésta fue el máximo esplendor del proyecto Nueva Escuela de Colombia dándole la importancia y la profundidad que requería. Buscaría la eficiencia del programa concentrarse en hacer los cambios necesarios para lograr los objetivos trazados siempre y cuando se realice en el menor tiempo para un correcto uso de los recursos. Sin embargo se comenzó a disminuir el costo de insumos desde la parte administrativa, hasta llegar a los docentes, directores y supervisores, misma disminución que no afectó en su momento, pero que a lo largo tiempo y en la actualidad ha afectado a las escuelas multigrado. La reducción de insumos es una problemática que afecta al

proyecto, pues los recursos materiales son insuficientes porque hubo un aumento de más del cien por ciento.

Una tercera etapa de 1987 a 1994, se da la expansión del programa a escala con 20 000 escuelas, caracterizada por promover características específicas del proyecto como personalidad jurídica y autonomía de sus propias decisiones, quedando como un programa indirecto al gobierno pero con fines y objetivos para el bien común, lo que se conoce como descentralización, por tanto un programa descentralizado y con apoyo institucional según Colbert (1993) lleva a cabo otras adaptaciones locales, las cuales tiene que ver con estructura administrativa, reproducción de nuevo material y nuevos procesos de capacitación. Etapa que se desarrolla hacia la permanencia del proyecto bajo la jurisdicción descentralizada, lo que genera la desconcentración del gobierno central para transferir la facultad y responsabilidad a un nivel inferior de gobierno. Además de que se lograría una mayor transparencia y rendición de cuentas en el ámbito educativo multigrado, y por ende mejorar la prestación del servicio público. La descentralización fue justa y necesaria para el proyecto, el crecimiento de las escuelas multigrado lo demandaba por las exigencias que los servicios públicos aumentaban las expectativas. Sumado a todo esto, la descentralización es óptima ya que las decisiones últimas no dependen de quien está más alejado del gobierno, sino de las dependencias locales que saben más específicamente lo que requiere la gente en el ámbito educativo, respetando ciertas restricciones.

De modo que, las escuelas multigrado tienen un crecimiento exponencial desde su creación por la continua búsqueda de alternativas educativas que sigue vigente a nivel mundial, de forma más evidente en las regiones rurales del mundo, pero incluso en localidades urbanas por la preferencia de docentes y grupos que reúnen a niños de varios grados, mismos que adquieren experiencia, lo que permite que el programa crezca y se fortalezca. Aunque el modelo tiene ventajas, también carece de procedimientos de capacitación docente a fin de que se preparen y se actualicen constantemente y se pueda implementar el programa satisfactoriamente y por ende contribuir a la renovación para que este mejore. Asimismo al ambicionar la universalización del modelo se deja de lado

la esencia y el fin último por cual se creó el programa ya que no tendría un mismo impacto en aquellas zonas a las fue dirigida por primera vez, que a las escuelas en general, por los diversos contextos en los que interactúan los niños. Gracias a esa universalización es como llega a México en el Estado de Puebla en la región de Teziutlán para el año 2012 (parte que se comentará más adelante). Se puede notar que el programa durante sus inicios se dirigía a adaptar la administración a todas las regiones que era implementado más que a resolver el problema que seguía causando ruido, la capacitación de los docentes seguía con dificultades prácticas en cuanto al manejo del programa.

No obstante, aún con problemas por el tipo de organización de la educación multigrado y con los retos que parecían estar puestos en la mesa se dieron respuestas para enfrentarlos. Una respuesta a ello fue la duplicación de fichas o como ellos las nombraron guías didácticas con el fin de reducir la carga de trabajo que representaba para los maestros realizar las fichas, tomando en cuenta que el trabajo con grupos heterogéneos de edad, con recursos limitados y docentes con doble funcionalidad es difícil realizar materiales didácticos que amenicen el aprendizaje de los alumnos, lo cual hace que poco a poco la planeación de las clases baje en la monotonía y al modelo tradicional que se pretendió quitar para este tipos de alumnos. En cuanto a la administración fue necesario implementar reformas administrativas que facilitarían el desarrollo del programa, e instaurar una oficina especial para diseñar y crear políticas básicas del programa así como estrategias del mismo.

De acuerdo a la explicación anterior del Programa Escuela Nueva los gobiernos de cualquier nacionalidad lo podrían tomar como una propuesta para optimizar recursos, es decir, para ahorrar en recursos educativos y con ello disminuir el porcentaje que se le debería destinar a dicho sector; porque la reducción de administración y de docentes significa una reducción de nómina, así como de materiales didácticos para educación primaria y que además son pocos los que se le destinarían al programa. De manera que los gobiernos no se fijarían tanto en la verdadera funcionalidad del modelo como una estrategia académica, sino como una estrategia para reducir insumos a un sector que deben atender por ley.

En efecto, el modelo ha tenido críticas positivas y negativas como todo por su característica tan específica en las guías auto-instruccionales porque no se actualizan continuamente, y por ende tampoco las actividades y metas. Quienes defienden el programa ven este punto como positivo ya que se desarrollan alternativas específicas y viables para su implementación y no se reduce a planteamientos generales. Por otro lado, quienes lo critican negativamente discuten que el programa está diseñado en base a las experiencias de los maestros y a prueba de ellos, cosa que no debería ser dado que consideran que eso ya debe estar planteado desde un inicio, su pensamiento está en que se debe plantar un modelo educativo para escuelas multigrado que se adapte estrictamente al pie de la letra sin modificaciones; sin pensar que por las características de las zonas o regiones a las que va dirigido el modelo son diversas y se deben adecuar a las posibilidades y recursos.

En tanto que ambas perspectivas apoyan a las escuelas multigrado mediante las alternativas y experiencias que brindan los maestros. De otra forma no tendría sentido haber creado un modelo único para el tipo de lugares que procura atender si no el maestro se convertiría en un adoptador, cuando lo que se pretende es que sea un adaptador que sea capaz de crear estrategias de cómo implementar dicho programa o modelo a sus alumnos en relación a su comunidad.

Durante la misma década de 1970, en México se creó el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) como un organismo descentralizado con la posibilidad de generar modelos educativos para aquellas zonas que quedaban desprotegidas y rezagadas en materia de educación. Organismo que fue necesario crear por el reto que tenía el país de impartir educación para todos incluyendo a zonas marginadas. Con ello el CONAFE mostraba que las escuelas multigrado era una modalidad viable para los pueblos indígenas ya que a través de los cursos comunitarios el servicio brindado reducía las desigualdades educativas propiciadas por el aislamiento geográfico, así mismo favorecía la interacción de los niños al reunirse en grupos para fomentar actividades en horarios y evaluaciones flexibles lo que permitía facilitar el trabajo multigrado sobre temas comunes en actividades diversas y dar alternativas de educación a las zonas rurales.

Como antecedente se tiene el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964) *en el cual se trató de crear escuelas regionales que más adelante se denominaron escuelas unitarias. Las necesidades que tenía el país durante este período estaba en formar técnicos y obreros especializados para el progreso de la industria y que mejor opción que hacerlo a través de instituciones educativas, que a su vez ayudaban a combatir el analfabetismo en zonas rurales, porque en su mayoría eran poblados dispersos que no tenían los recursos suficientes para asistir a las escuelas* (García, 2010). Para lo cual, el presidente López Mateos destinó el presupuesto más alto de la historia a la educación en México, se da la importancia que merece con la entrada en vigor del Plan de Once Años en 1959 en el que se planteó reformar los planes de estudios y programas de escuelas primarias, secundarias y normales, formación de maestros y capacitación a los actuales formadores, modernizar los métodos de enseñanza y, construir más de 50 mil aulas nuevas, principalmente con un mayor apoyo en zonas rurales. De esta manera el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) llevó a cabo el diseño de aulas prefabricadas para zonas rurales, mismas que eran compartidas en una casa amueblada destinada para que el maestro viviera ahí, así mismo los resultados fueron satisfactorios en todo el país. Con ello, la organización de trabajo de los instructores de CONAFE impactó mayormente en zonas rurales por la ayuda del gobierno al construir escuelas y más aún con la práctica docente personalizada.

Así mismo, el CONAFE a lo largo de su historia se ha encargado de brindar educación a poblaciones pequeñas de todo tipo de culturas, por medio de cursos comunitarios atendidos por instructores comunitarios y no por docentes. Los instructores son sólo jóvenes que prestan su servicio por uno o dos años a cambio de una beca para continuar sus estudios; el requisito para ser instructor comunitario es ser egresado de secundaria o preparatoria. Los cursos comunitarios cuentan con materiales de apoyo propios y con un modelo pedagógico basado en el trabajo colaborativo y el diálogo bajo el principio de aprender a aprender. Y a pesar de que los cursos comunitarios eran muy similares a las escuelas urbanas, las escuelas multigrado aún no lo adoptaban como parte de su modelo, esto no quiere decir que sirva del todo ya que existen elementos que si puede considerar

como la relación escuela-comunidad, la realidad de la comunidad rural, las necesidades que presentan las comunidades rurales y los saberes que estas poseen.

Más adelante, en el año 2005 entre retos y más retos para las escuelas multigrado, en México se habló de una propuesta educativa multigrado dirigida por la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, la Dirección General de Desarrollo Curricular y la Dirección General de Educación Indígena. La propuesta se basó en un estudio de exploración previa la cual se conformó de fases de piloteo y de ajustes, en la que se incluía experiencias de docentes e instructores de CONAFE. La propuesta diseñada presenta bases de trabajo en el aula, orientación y reorganización del currículum vigente. En 2006, se empezó a expandir por varios Estados al cual se le dio un seguimiento.

Para 2008, se editaron guías de autoformación docente y guías didácticas multigrado, conformadas por elementos de la Reforma Integral de la Educación Básica. Así se pensó en una Reforma Educativa Multigrado además de la implementación del Programa de Fortalecimiento de Escuelas Multigrado; pero no llegó a definirse y por lo tanto a no realizarse, lo que obligó a las Secretarías de Educación de cada Estado tomar decisiones propias, ya que la Secretaría de Educación Pública de todo el país no hacía nada por esta modalidad. Tal es el caso de Puebla que en 2012, consolidó el Programa de Aprendizaje Multigrado que toma como referencia el modelo Escuela Nueva de Colombia. El programa opera en más de 100 escuelas primarias y telesecundarias en Teziutlán. Otro caso es el de Zacatecas donde se realizó una Propuesta Metodológica de Asesorías, propuestas de planeación y trabajo en escuelas multigrado para los niveles de preescolar, primaria y telesecundaria, así como estrategias para matemáticas y lectura en escuelas multigrado.

Es por esto que el Estado de Puebla es tomado como principal ejemplo de aplicación del modelo multigrado porque en tal caso se resalta la importancia del aprendizaje que se tiene en estas escuelas, ya que el proyecto se ha extendido con mayor profundidad. Apoyado del gobierno de Puebla y con ayuda de la Fundación Azteca se interesaron en

proponer un modelo educativo que contribuyera al aprendizaje de los niños de su Estado. En octubre de 2012 se lleva a cabo una prueba piloto a 20 escuelas primarias multigrado en donde se adoptó el modelo Escuela Nueva de Colombia, ya que por las características del modelo se podría implementar en México porque comparten características similares en lo que se refiere a las escuelas. Por medio de instrumentos y cierto tipo de estrategias es que este modelo promueve el aprendizaje colaborativo, participativo y activo, la relación estrecha entre escuela-comunidad, centrándose en el alumno como principal actor de la educación, quien es la razón de ser de la educación.

Una vez que se terminó la prueba piloto, se consideraron los resultados obtenidos de manera que se pudiera ajustar lo más posiblemente a las características de la región, incluyendo características de México y de propuestas educativas que han tenido éxito, de manera que las estrategias y metodologías de los docentes se articularían con mayor facilidad su tarea pedagógica. Cabe señalar que la implementación y adaptación del modelo requiere de atenciones estrictas y para eso se necesita de un trabajo colegiado para que la función sea eficiente y por supuesto óptima.

Entonces, el objetivo del Programa de Aprendizaje Multigrado (PAM) es llevar a cabo la dinámica del aula y de la escuela hacia la participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje, promover el trabajo que incluya la vida cotidiana por medio de responsabilidad compartida, aprendizajes adecuados y prácticas democráticas. Además del rol que adopta el docente como apoyo al aprendizaje para fortalecer la relación positiva de la comunidad ya que de esta forma podría haber mayor apoyo de su parte hacia la escuela. Sumado a ello, busca fomentar el desarrollo de habilidades como la planeación, la toma de decisiones y organización de actividades, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, aprender a aprender, el diálogo, entre otras más.

Por lo que el Programa de Aprendizaje Multigrado (PAM) tienen diversas características que hacen que dicho programa cumpla las necesidades que requieren los participantes, porque el aprendizaje está enfocado en el alumno, lo que hace que exista una mejor

convivencia escolar y comunitaria, teniendo un acompañamiento durante el proceso de aprendizaje, por parte del docente ya que su función es facilitar el aprendizaje por medio de la enseñanza para fomentar en los alumnos mayor confianza y generar una mayor autoestima y atención a grupos, lo que permite que se desarrollen las habilidades al máximo con los conocimientos obtenidos, dado que este es personalizado, participativo y colaborativo, partiendo de valores y desarrollo de la ciudadanía.

Después de algunos proyectos desarrollados al máximo en Estados de la República Mexicana, en el año 2014-2015 se registró que había escuelas multigrado con un 43.8% de las primarias totales en las que se atendía a 1 297 491 estudiantes. Se identifica en estos mismos años situaciones desfavorables que se viven en las escuelas multigrado como infraestructura, supervisión, gestión escolar y formación docente en temas pedagógicos. También se agregan aquellas regiones donde la marginación representa una situación desfavorable; porque según datos del INNE (2015) en 2014, el 81% de las escuelas primarias multigrado se encontraban en localidades de muy alta marginación.

A saber que, desde el año 2015 hasta nuestros días no ha existido un proyecto práctico con bases sólidas que cambien o trasformen la cara de las escuelas multigrado, sin embargo recientemente hubo la publicación de un libro en Tlaxcala llamado "Yoltocah" editado por Rockwell y Rebolledo (2017), basado en la recopilación de experiencias de maestros tlaxcaltecas del ámbito multigrado. Este libro es considerado un modelo para todas las escuelas multigrado de México, ya que brindan estrategias pedagógicas nuevas que implementan los docentes día a día en el aula, dándoles el reconocimiento a los maestros de Tlaxcala que hacen una labor impresionante así como a las autoridades educativas que muestran una disponibilidad y empatía por el proyecto apostando a favorecer a los docentes y brindarles herramientas útiles que contribuyan a su crecimiento profesional.

2.2 Ubicación de las primarias multigrado en la estructura del Sistema Educativo Nacional

Para entender el estudio de las escuelas multigrado es necesario mirar primero hacia los saberes de la educación, por lo cual un representante significado que introdujo su filosofía al campo educativo a través de principios de pedagogía es Paulo Freire, quien tiene como visión del mundo ver a las personas como aquellas que están siendo y no como aquellas que son algo (por lo que hacen, por lo que piensan, por sus características, entre otros) define a la educación como un acto de amor, en el que los maestros y maestras deben tener respeto por sus educandos, tener la humildad suficiente para reconocer que no todo lo sabe, escuchar con atención a quien le busca, tener valentía para enfrentar las situaciones que provocan miedo, ser tolerante para convivir con lo que es diferente, dichas características son el inicio de los principios que debe poseer todo aquel que procura enseñar, manera en la que Freire se expresa en sus cartas *a quien pretenden enseñar* publicadas en 1993.

A partir de los principios rescatados, Freire rompe con el modelo de educación bancaria, ya que está en desacuerdo en que los sujetos de la educación actúan como si fueran máquinas especialmente los educandos, quienes son conducidos a la memorización mecánica del saber, vistos como cajeros en los que se deposita dinero, en donde los docentes son quienes les guían y les depositan el conocimiento para guardar el dinero como lo menciona la educación bancaria. De esta manera pretende formar nuevos educadores que superen al educador tradicional, capaz de solucionar los procesos educativos en la actualidad para reflexionar críticamente acerca de las prácticas educacionales y asumir una identidad cultural.

Si vemos a la educación como un acto de amor, se disfruta la acción y se toman las mejores decisiones para su práctica (Morín, 1999). Esto es el desafío para los educadores y las educadoras que quieren hacer progresar la educación. Una vez entendido el desafío de la práctica educativa destacan factores externos que la determinan que también son parte de ella como los parámetros institucionales y organizativos, posibilidades reales de

los educadores y educadoras, de las condiciones físicas y los medios; los cuales harán entender la intervención pedagógica que exige incorporarse a un modelo de aula contemplado como un microsistema, ya que dentro del sistema existe una organización social interna, relaciones interactivas, tiempos distribuidos, definición de recursos didácticos, entre otros que en su conjunto determinan en general la planificación, la aplicación y la evaluación de los educadores y educadoras dentro del aula.

La Educación Primaria, es el segundo nivel de la Educación Básica, es donde los niños y las niñas aprenden a leer y escribir para comunicarse, desarrollan sus habilidades matemáticas, aprenden a convivir, a explorar el mundo, comprenderlo y desarrollarse como personas. Se atienden niños de 6 a 14 años de edad, a población de 9 a 14 años en situación de riesgo y a jóvenes y adultos de más de 15 años que no han iniciado o concluido su Educación Primaria. El servicio se ofrece en escuelas públicas y privadas; es general, de tiempo completo, internado, de participación social y como Programa SEAP 9-14 (Servicio Escolarizado Acelerado de Educación Primaria) impartido en Escuelas Generales a quienes presentan rezago (SEP, 2017).

La escuela primaria multigrado se ha constituido como un importante servicio del Sistema Educativo Nacional (SEN), ya que ofrece educación a grupos de estudiantes muy reducidos que, por lo general, residen en localidades rurales pequeñas, indígenas y aisladas, donde trabajan en las peores condiciones de infraestructura, equipamiento y materiales; con altos índices de marginación social y económica; y donde resulta incosteable destinar infraestructura educativa y docentes para cada grado escolar (INEE, 2010).

Un claro ejemplo de por qué resulta incosteable atender estas escuelas es porque existe una relación inversa entre el tamaño de la localidad y el acceso a los servicios de infraestructura mínimos en las escuelas: en comunidades de menos de 100 habitantes, sólo uno de cada cinco cuenta con las condiciones mínimas para funcionar; mientras que en las localidades de 15 mil habitantes y más, es casi un 85% que si cuenta con condiciones óptimas (Cuestionario de directores, ENLACE 2013; INEE, 2014:61). Por

este cúmulo de situaciones, las escuelas multigrado están asociadas a bajos resultados en el aprendizaje de los niños porque no suele darse un seguimiento específico a los resultados de dichas escuelas que en parte, coinciden con las escuelas rurales e indígenas en la que la cantidad de alumnos que obtuvieron un nivel de logro insuficiente de aprendizaje es seis veces mayor que en las de tipo privado, así que la diferencia total es de 66.7% respecto a los resultados nacionales obtenidos por las pruebas del Plan Nacional para la Evaluación del Aprendizaje 2015 (PLANEA, 2015: 6).

Por lo cual es una respuesta a la necesidad de ampliar la cobertura hacia regiones y localidades de menor densidad poblacional, más rurales y más pobres, y en el caso de América Latina, más indígenas (Rodríguez, 2004: 131-132). De ahí que la escuela multigrado no cuenta con un modelo pedagógico propio, sino que se adapta a otros modelos pedagógicos, y en consecuencia enfrenta diferentes retos y dificultades, puesto que este tipo de escuela pasa inadvertida para la política educativa, a pesar de sus características únicas, y representa una porción significativa del total de escuelas primarias que existen a nivel nacional. A lo que Estrada (2015) refiere que las escuelas de organización multigrado son aquellas donde un docente atiende a más de un grado en un mismo grupo, con ello identifica dos tipos de escuelas multigrado (para niveles preescolar, primaria y secundaria): las estatales y federales generales atendidas por docentes, y los cursos comunitarios desplegados en comunidades pequeñas, los cuales dependen del Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE), que son atendidos por líderes educativos comunitarios, bajo un modelo y con materiales diferentes a los de escuelas generales.

Rodríguez (2006) señala que el aula multigrado es aquella en la cual un maestro o maestra enseña a dos o más grados al mismo tiempo, lo que constituye la realidad educativa predominante de la escuela primaria de áreas rurales en muchos países en desarrollo. Una vez más el aula multigrado tiene gran relevancia por el contenido que maneja para transmitir el conocimiento a los niños de diversos grados escolares. Es imperante que “el multigrado, más que una respuesta y estrategia pedagógica, sea más

bien es el resultado de una operación administrativa que, para brindar el servicio, encontró la solución de reducir el personal en retraining con la cantidad de alumnos.

La enseñanza, los contenidos curriculares y las obligaciones administrativas quedaron sometidos a las regulaciones propias de otra realidad escolar, la urbana, con un maestro por grado” (Ezpeleta, 1997). Por ello, es fundamental que la enseñanza multigrado vaya más allá de los objetivos establecidos y busque alternativas que beneficien la propuesta del multigrado en la educación. Se puede expresar de forma más concreta que la educación multigrado es un servicio del sistema educativo nacional, que cuenta con un sistema organizacional reducido, de manera que el maestro enseñe a dos o más grados al mismo tiempo, adjudicándole funciones administrativas y directivas. Tal servicio educativo juega un papel importante en la actualidad porque es una pieza clave para la educación de varias entidades, comunidades, sectores, del país. De acuerdo en el INNE (2015) en el ciclo escolar 2013-2014 el 44% de las escuelas primarias formaban parte de la organización multigrado (dato significativo al total de la población educativa).

Cabe destacar que a pesar de que las escuelas multigrado son fundamentales dentro de la educación básica, no se reconoce su categoría como tal dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN), lo cual quiere decir que desde un enfoque nacionalista se ha descuidado este servicio, porque no se encuentra dentro del acuerdo 96 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que contempla que, por su organización, las escuelas primarias sólo se clasifican en escuelas de organización completa (imparten seis grados, con un maestro por grado); escuelas de organización incompleta (imparten menos de seis grados, independientemente del número de maestros); escuelas unitarias (un solo maestro, independientemente del número de grados y grupos) y escuelas rurales unitarias completas (uno o dos maestros atienden los seis grados) (SEP, 1982). Por lo cual consideran que las escuelas multigrado no pueden ser anexadas dentro de dicho Sistema por estas especificaciones del Acuerdo 96.

Las escuelas multigrado sólo se anexarían si cumplieran con el Acuerdo 592 de la SEP, donde se explicita que “la propuesta curricular 2011 y los modelos de gestión que de él

se derivan están pensados para una escuela completa” (SEP, 2011:64), reconoce que tendrán que adecuarse para el entorno multigrado, y que deberán generarse los apoyos y las condiciones para el funcionamiento en estas escuelas (SEP, 2011; 63-64), aunque no hay lineamientos claros respecto a estos criterios, lo que hace que tenga indefiniciones normativas indicativas del estatus otorgado al multigrado dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN).

Se propuso uno de los proyectos recientes más importantes en México en esta materia, la Propuesta Educativa Multigrado 2005 (PEM-05), coordinada por la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa en colaboración con la Dirección de Desarrollo Curricular y la Dirección General de Educación Indígena. Este proyecto está basado en un estudio exploratorio previo, el cual tuvo fases sucesivas de piloteo y ajuste; incorpora una sistematización de las experiencias de los docentes (incluyendo a instructores del CONAFE), y presenta orientaciones, formas de trabajo en el aula y una reorganización del currículo entonces vigente.

A partir del 2006 comenzó la fase de generalización de la educación multigrado, a la que se le dio un seguimiento cercano en algunos estados. Por ejemplo, en Veracruz, la Dirección General de Educación Primaria Estatal realizó un estudio sobre la situación de la planeación de la enseñanza multigrado a tres años de la generalización de la PEM-05 (Romero *et al.*, 2010).

En 2008 se editaron *Guías de autoformación docente y Guías didácticas multigrado*, con base en la PEM-05 con anticipación previa de elementos de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Para los siguientes años se tenía contemplada una Reforma Educativa Multigrado, así como la implementación del Programa de Fortalecimiento de las Escuelas Multigrado en el marco de la RIEB, que sin embargo nunca llegó a concretarse (SEB, 2008:6).

Las Secretarías de Educación de los Estados se vieron obligadas a tomar por su propia cuenta proyectos educativos enfocados a la educación multigrado, impulsando iniciativas

de distinta índole y peso, donde se han hecho trabajos de reorganización curricular, Estados como Yucatán, Zacatecas, Nuevo León y Sonora, tras los cambios curriculares de 2009 y 2011. En Zacatecas, se realizó en el marco de un proyecto más amplio, cuyos productos fueron una Propuesta Metodológica de Asesoría, propuestas de trabajo y planeación multigrado, y estrategias para lectura y matemáticas en multigrado (Mexicanos Primero, 2013:16-17; SEC, 2012). En Guanajuato se han desarrollado experiencias y propuestas de modelo multigrado promovidas por la Dirección de Proyectos de la Delegación Norte de la SEG (Rosas, 2007). En Yucatán existe una estrategia de atención a las escuelas multigrado que incluye, además de la reorganización curricular, una plataforma de información y participación para los docentes (multigradoyucatan.blogspot.mx), así como el aprovechamiento de los Consejos Técnicos de Zona para que los maestros multigrado desarrollen proyectos integradores adecuados para estas escuelas (Segey, 2014: 153). En Puebla se ha consolidado y expandido el Programa de Aprendizaje en Multigrado –inspirado en el Modelo Escuela Nueva de Colombia-, y actualmente funciona en más de 100 escuelas primarias de la región de Teziutlán. En Tabasco se dio un paso más allá: se llevó a cabo un concurso para seleccionar las mejores propuestas de planes y programas de multigrado adecuados a la región y los han distribuido a los maestros (D' Argence, 2000).

En la medida de lo anterior, las escuelas multigrado son una realidad mucho más prevalente de lo que suele pensarse, escuelas incompletas; más bien es un modelo en sí mismo, que requieren de un conjunto de condiciones, para brindar una opción pertinente a sus condiciones que faciliten la calidad educativa hacia una expansión gradual.

2.3 Filosofía del modelo pedagógico para las aulas de primaria multigrado

Hablar de modelo pedagógico es hablar acerca de la concepción que tiene alguien sobre cómo enseñar en las instituciones educativas; lo que da cabida al pensamiento filosófico. La filosofía en términos epistemológicos proviene del griego *philos* que significa amigo y/o amante, y *sophía* que es sabiduría, dándole el significado de: amor al saber (Palacios,

1989). De modo que la filosofía ha sido considerada como una ciencia que permite al hombre explicar todo lo que le rodea a partir del asombro, la duda, la reflexión racional o razón, curiosidad, a su vez que da origen a un pensamiento filosófico que cumpla los requisitos necesarios para su fin. En el caso de la pedagogía, su filosofía es tratar de explicar el proceso educativo a través de una perspectiva racional; implícita en un modelo pedagógico. Por lo cual Little y Rockwell (2004:20; 2014:20) agregan que existe *“una tendencia más radical, basada en el cambio en la filosofía de aprendizaje y enseñanza: de una que enfatiza la homogeneización de los aprendices y la estandarización de la enseñanza, hacia una filosofía que reconoce la diversidad entre estudiantes y la necesidad de diversificación de las formas de enseñar”*. Esta filosofía se postula incluso como deseable para todas las escuelas y todas las clases, pues en el fondo todas tienen un grado de heterogeneidad. Lo que atribuye que las escuelas multigrado tienen un desarrollo evolutivo y progresivo que le da el valor de ser una alternativa de educación formal.

Se añade el planteamiento de una educación liberadora en la que se destaca que *los seres humanos deberían no solo aprender a leer la “palabra” sino también a leer su “mundo”* (Freire, 1987) para encaminar la formación de los seres humanos a un actuar pensante en la que sean críticos, reflexivos y creativos. Es importante entender que las escuelas multigrado se centran en las posibilidades humanas de creatividad y libertad de los alumnos, en donde los docentes se apoyan pedagógicamente algunas veces de las escuelas de primaria general para lograr su objetivo, descubrir y aplicar medios liberadores a través de la interacción que se vive en el ambiente de aprendizaje, ya que el estudiante adquiere los conocimientos en la medida que logra ser crítico y participativo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo cual es de suma importancia, pero antes de hacer mención es imperante recordar que existen dos tipos de escuelas multigrado para los niveles de preescolar, primaria y secundaria; ya que cada uno tiene su propio modelo pedagógico con características distintivas de cada tipo. El primer tipo son las escuelas federales y estatales (generales e indígenas) atendidas por mismos docentes del resto de las escuelas de educación

preescolar y primaria tradicionales, con el mismo modelo y el mismo currículum. El segundo tipo son los cursos comunitarios que atienden a comunidades más pequeñas; estos dependen del Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE) y son atendidos por instructores comunitarios: jóvenes egresados de secundaria o preparatoria que prestan este servicio por uno o dos años a cambio de una beca para continuar sus estudios (Estrada, 2015).

El CONAFE cuenta con un modelo pedagógico único porque tiene materiales propios, que combinan el contexto de los alumnos y todos los involucrados (docentes y padres de familia), lo que argumenta desde la Escuela Nueva de Colombia, que basa su concepción pedagógica en el constructivismo generada como proyecto a finales de los años 70 por Mogollón y difundida después en el ámbito nacional por Colbert, por lo que Suárez y Rockwell (1978) implementan este modelo a través de los cursos comunitarios en México. Por la gran diversificación de las características de la educación multigrado, tiene ventajas, al existir una diversidad de niveles y de edades dentro del aula, se favorece el aprendizaje colaborativo entre alumnos, mismos que son resaltados por los docentes multigrado que consideran que estas funcionan mejor y que en ellas los estudiantes aprenden más porque hay un mayor involucramiento con padres de familia y el contexto en el que se encuentren. Además del requerimiento de la expansión de servicio, y los docentes idean estrategias para enfrentar su labor en materia de estudio, reflexión y generación de mejores prácticas.

Es importante hacer un paréntesis y dejar claro a que se refiere con el aprendizaje colaborativo. El aprendizaje colaborativo Johnson y Holubec (1998) es una técnica didáctica que promueve el aprendizaje centrado en el alumno basando el trabajo en pequeños grupos, donde los estudiantes con diferentes niveles de habilidad utilizan una variedad de actividades de aprendizaje para mejorar su entendimiento sobre una materia, ya que cada miembro del grupo de trabajo es responsable no sólo de su aprendizaje, sino de ayudar a sus compañeros a aprender creando una atmosfera de logro e involucrándolos en diferentes actividades que les permite procesar información, lo que da como resultado mayor retención de la materia de estudio, mejora las actitudes, las

relaciones interpersonales así como a los miembros del grupo. Las características que distinguen a esta técnica didáctica de otras técnicas son las siguientes: permite reconocer las diferencias individuales lo que aumenta el desarrollo personal; involucramiento en su propio aprendizaje para contribuir a logro del objetivo, lo que genera sentido de pertenencia y aumento de autoestima; aumenta las oportunidades de recibir y dar retroalimentación personalizada; ganan por los esfuerzos de cada uno y de otros; donde los miembros del grupo comparten un destino común y al cumplir con lo cometido sentirse orgulloso conjuntamente.

Por ello al trabajar con el aprendizaje multigrado se ha encontrado que los estudiantes recuerdan por más tiempo el contenido, desarrollan habilidades de razonamiento y de pensamiento crítico, y se sienten más confiados y aceptados por ellos mismos y por los demás (Mills, 1996).

Y así lo expresa Berenice Ortiz, maestra en una primaria unitaria en el municipio de Acatlán, Hidalgo, que no solo sintetiza los retos que enfrenta y sus alternativas de solución, sino que también encuentra ventajas en el aprendizaje con organización multigrado: riqueza y colaboración en el aula, dada la diversidad de edades de los alumnos; una visión global del currículo por parte del docente derivada de la revisión constante de los programas de diferentes grados; recuperación de los conocimientos de los alumnos y la comunidad (con mención especial en el caso de los indígenas); posibilidad de fomentar el trabajo autónomo y de dar seguimiento al aprendizaje de los mismos alumnos en periodos prolongados (Ortiz, 2012; 27-30).

De este modo a través de la publicación del decreto en el Diario Oficial de la Federación, el 11 de septiembre de 1971 se creó el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el cual es un organismo descentralizado que tiene como tarea brindar servicios de educación inicial y básica a niños y adolescentes que habitan en localidades marginadas y/o con rezago social. Entre sus estrategias de acción el CONAFE se encarga de abastecer a esas escuelas de material para el aula y auxiliares didácticos que sirvan como herramientas de apoyo en el aula. Cuenta con materiales de apoyo dirigidos

a) Educación inicial, b) Programa de Inclusión Educativa Comunitaria, c) Apoyo de Preescolar, d) Apoyo de Primaria, e) Apoyo de Secundaria. También busca construir estrategias que garanticen el derecho a la educación a niños que viven en zonas con pobreza y aisladas con alto rezago social, a través de la intervención educativa que asegure procesos y mecanismos de enseñanza-aprendizaje eficaces tanto para alumnos como para la formación docente.

Actualmente el modelo educativo del CONAFE organiza los niveles de la educación básica por medio de una propuesta pertinente, flexible, intercultural y bilingüe que pretende responder a las necesidades específicas de las comunidades beneficiarias. Una de las características principales del modelo es que se basa en el aprendizaje colaborativo y en el diálogo bajo un principio: aprender a aprender, y cada estudiante avanzará de nivel de conocimiento de acuerdo a sus capacidades tanto individuales como del colectivo. Además que permite el trabajo en conjunto entre alumnos de diferentes niveles de conocimientos y de edades que se integran a una comunidad de aprendizaje, lo que a ciencia cierta le llamaríamos educación multigrado. En este sentido el docente es una pieza fundamental para dicho modelo, dado que el CONAFE lo define como un líder. El líder tiene como función primordial facilitar el aprendizaje, por lo que hará uso de estrategias que favorezcan el aprendizaje de los niños con el conocimiento, con sus demás compañeros, con el líder y con su entorno físico y social.

Al mismo tiempo, la localidad o comunidad cumple un papel importante en la educación que brinda el CONAFE, porque mantienen participación activa en la educación de los niños y permite que los contenidos curriculares se relacionen con los saberes de los habitantes de la comunidad y que las estrategias pedagógicas sean elementos escolares y extraescolares.

Empatado con el modelo de Margarita Pansza (1981) que se aplicó a partir de la década de 1960 en México con características de enseñanza modular integrativa y colaborativa como una organización curricular que pretende romper con el clásico aislamiento de la institución escolar, respecto de su comunidad social, como un proceso de acercamiento

progresivo a la verdad objetiva en la cual la teoría y la práctica se vinculan en una dualidad que, a través de un proceso dialéctico que permite integrar el conocimiento; de ahí que el aprendizaje es concebido como un proceso de transformación de estructuras simples en otras de mayor complejidad y es consecuencia de la interacción del sujeto y el objeto de conocimiento en un contexto histórico determinado, el cual pretende modificar sustancialmente el rol del profesor y del alumno mediante un vínculo pedagógico que favorezca la transformación, lo que rompe con las relaciones de dominación y dependencia conforme a una perspectiva interdisciplinaria. Asimismo se logra que el aprendizaje sea significativo no sólo para los alumnos sino para los docentes que imparten las clases, porque ellos con el paso del tiempo aprenden nuevas y mejores cosas de las generaciones que los anteceden hasta el momento actual en que se encuentran, así como crear un vínculo irrompible que transforme a la educación.

Capítulo 3. El ambiente de aprendizaje social en las aulas de primaria multigrado

En lo que concierne al ambiente de aprendizaje social en las aulas de primaria multigrado se puede identificar cómo se da la relación entre los actores de la educación en el contexto en que transitan a partir de la convivencia e intercambio de ideas. Por tanto, es necesario conocer y comprender como se lleva a cabo el proceso y creación del ambiente del aula, a través de las aportaciones obtenidas en la investigación de campo. Es a partir de ello que se determina cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje social que establece el docente dentro cada grupo, para contrastarlo con lo que ha sido establecido por algún autor desde la teoría pedagógica y didáctica; así como la distribución de los alumnos en el aula, de tal modo que se logren los objetivos establecidos en la planeación, se considera el trabajo colaborativo presente tanto en docentes como alumnos, tomando en cuenta el espacio y el tiempo en el aula para establecer sus actividades y generar el aprendizaje. Por ello en este capítulo se describen y comparan los diversos modos que los maestros generan el ambiente de aprendizaje en las aulas multigrado observadas.

3.1 El ambiente del aula

El ambiente de aprendizaje, es el resultado de establecer secuencias didácticas que ofrecen un ordenamiento de acciones a realizar, denominada teoría de las situaciones didácticas (Brousseau, 2007). Estas situaciones didácticas parten de la interacción, concebida como una actividad de intercambio entre el pensamiento del estudiante y el conocimiento, entre docentes y estudiantes a través de diversos cambios, entre cada actor de la educación y un recurso interno o externo al sujeto (Perrenoud, 2012), en este sentido es importante conocer los factores externos e internos que interactúan en el aula, por ejemplo: la organización del aula, material de apoyo alrededor del aula, convivencia de los alumnos, el diálogo y las relaciones interactivas entre el docente-alumno, alumno-docente y alumno-alumno, la distribución del espacio y el tiempo para las actividades del día. Y como resultado que los docentes lleven la planeación del curso hacia una tarea consistente en donde el estudiante pueda asumirse como tal, para construir un proyecto

propio desde la propuesta de aprendizaje que se hace, lograr articular sus conocimientos previos y sus experiencias con sus situaciones problemáticas o casos que les permitan trabajar interrogantes, lo que requiere de mucha inventiva por parte del docente para modular lo conceptual con la realidad, frente a la diversidad de abordajes que los estudiantes pueden desarrollar.

Una vez comprendida la definición del ambiente de aprendizaje y la importancia de la interacción que existe en el aula para generarlo, es necesario hacer un estudio profundo de los factores de interacción que impactan en la formación de los estudiantes y de los docentes. Se da cabida a los componentes principales que determinan la convivencia entre los actores de la educación.

La perspectiva de Woolfolk (2010) señala que los componentes esenciales para tener un buen ambiente de aprendizaje dentro del aula son a partir de las reglas, las cuales implican lo que deben y no deben hacer dentro del aula. Por ejemplo, en el *primer grupo (1º y 2º grado)* estas reglas están establecidas por medio de pedir permiso a la hora de entrar al salón o ir al sanitario, en el *segundo grupo (3º y 4º grado)* es a través del tiempo establecido para realizar las actividades en clase y en el tercer grupo es la hora de salida al recreo, ya que si no terminan la actividad no salen; los procedimientos cubren tareas administrativas, tal como las realiza el docente del *primer grupo (1º y 2º grado)* que además cumple la función de director, las labores de limpieza se ven más implícitos en el *segundo grupo (3º y 4º grado)*, porque la docente pide a los alumnos limpiar su lugar de trabajo y recoger la basura antes de retirarse a sus hogares; y la interacción, presente en todos los grupos de diversa manera; así mismo es relevante destacar que dentro de estos procesos existen problemas que tienen consecuencias naturales o lógicas, un ejemplo claro es cuando la docente del *segundo grupo (3º y 4º grado)* pidió a sus alumnos corregir su examen y contestar correctamente las preguntas que tuvieron mal. Las zonas de acción son, lugares en donde se llevan a cabo con mayor intensidad los procesos de interacción, en este sentido es dentro del aula de clases, porque en ésta los alumnos y docentes están en contacto directo, más aún que si estuvieran en la hora de recreo.

3.2 Organización social del aula multigrado para estructurar la distribución de los alumnos

La organización social del aula de la Escuela Primaria Multigrado “Miguel Hidalgo y Costilla” depende de cada docente; el docente encargado del *primer grupo (1º y 2º grado)* toma en cuenta la distribución de los niños de acuerdo a las actividades específicas que se realicen durante el día, aunque por lo regular les da la libertad de elegir su espacio de aprendizaje y de este modo los niños eligen sentarse por parejas o con sus amigos; lo que aprueba los escritos de Hernández (1967) que hacen referencia a los muchachos de primer grado en el que ellos forman un grupo especial llamado grado preparatorio en el que catalogan a sus compañeros en criterios de acuerdo a tres divisiones clásicas: buenos, medianos y malos. Por ejemplo, los alumnos del *primer grupo (1º y 2º grado)* en la mayoría del tiempo que permanecen en la escuela cambian constantemente de lugar sin que el docente se los indique, dado que ellos tienen la libertad de cambiar de un lugar a otro y como ellos desean. Algunos niños eligen sentarse por parejas o por equipos cuando la actividad tiene un grado de dificultad mayor y que no es tan comprensible para todos, encontrando equipos en los que todos se apoyan para resolver la actividad y algunos otros en que hay un alumno que resuelve la actividad, y los demás solamente reproducen lo que ven en su compañero de equipo. Pero cuando se tratan de actividades sencillas como iluminar prefieren hacerlo individual o por mucho en parejas. Cuando eligen sentarse por parejas es porque el otro está en su misma condición de rendimiento académico y cuando es en equipos eligen a sus amistades. Hernández (1967) concibe una interesante aportación a la enseñanza de los primeros grados de primaria, dando herramientas necesarias a los docentes que se enfrentan por primera vez a grupos de reciente ingreso a la educación básica para no causar ningún daño psicológico y/o social en los niños.

La docente del *segundo grupo (3º y 4º grado)* distribuye a los niños conforme a cada grado, como lo menciona a continuación “*los coloque conforme a cada grado, de un lado los de tercero y del otro lado a cuarto. Cuando es el mismo tema o cuando se necesitan de tutorías o algo así se sientan uno y uno, uno de tercero y uno de cuarto para que les*

puedan apoyar” (Profesor 2), aunque por lo regular siempre están sentados como lo menciona al principio en equipos de cinco o seis alumnos heterogéneos (Ver imagen 1), en donde los integrantes de cada equipo tienen características distintas y se complementan en alguna actividad dicha por el docente.



Imagen 1. Organización de alumnos del segundo grupo (3^o y 4^o grado) de la Escuela Primaria Multigrado Miguel Hidalgo y Costilla. Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, aparentemente los niños trabajan en equipos lo que da por hecho que existe más interacción entre ellos y que por ende su aprendizaje es colaborativo; sin embargo en palabras de Díaz (2010) *al haber un mayor control y sistematización por parte del profesor es posible afirmar la presencia de un enfoque cooperativo, porque el enfoque colaborativo se da cuando el docente y los alumnos comparten con el profesor la autoridad y el control del aprendizaje*; tal como se refleja en el *primer grupo (1^o y 2^o grado)*.

La docente de *tercer grupo (5^o y 6^o grado)* también coloca a los niños de acuerdo a cada grado, de lado derecho están los alumnos de 6^o y de lado izquierdo los de 5^o, de manera que están sentados por parejas y se muestra con mayor distinción la separación que hace la docente con ambos grupos. Un ejemplo claro es cuando la docente al inicio de clase pide a 6^o grado sacar su libro de matemáticas; pero antes explica en el pizarrón la

actividad que realizaran con un par de ejemplos que permitan la comprensión total del ejercicio. Después de terminar la explicación se dirige a 5º grado y les reparte su libro de español en el que indica la página que trabajaran, una vez que están en la misma sintonía la docente pide a algunos alumnos hacer la lectura en voz alta para que todos juntos vayan al ritmo; al terminar la lectura la docente explica que deberán hacer un mapa conceptual de la lectura, para ello da un ejemplo de la elaboración de la actividad y mientras los alumnos se ocupan en la actividad, la docente pasa con 6º grado a revisar los avances que llevan y si no encuentra a alumnos con dudas, regresa con 5º grado para revisar también sus avances.

Con ello, los dos últimos grupos hacen alusión a la disyuntiva que hace Hernández (1967) acerca de los grupos en la que estos pueden ser homogéneos internamente o ser homogéneos entre sí. En este sentido el *segundo grupo* (3º y 4º grado) está organizado de forma homogénea entre sí ya que no hay distinción entre ambos grados y constituyen como tal un solo grupo; en cambio los del *tercer grupo* (5º y 6º grado) se distribuyen de manera homogénea internamente porque hay una separación de ambos grados con la impresión de no existir una unión grupal sino más bien dos grupos distintos compartiendo una misma aula.

3.3 El trabajo colaborativo en el aula multigrado

Las relaciones interactivas de alumno a docente en su mayoría son variadas de acuerdo a cada grupo; en el *primer grupo* (1º y 2º grado) la participación es más constante presentando un grado alto de autonomía, es decir, no hay necesidad de obligarlos a preguntar o participar en las actividades porque cuando tienen dudas sobre alguna actividad se acercan al docente y no tienen miedo de expresar sus inquietudes o dificultades; se reflejan así los temas claves que adopta Galton (1992) para el trabajo en grupo dentro del aula: la autonomía del alumno y el control por parte del docente y dar relevancia a cuestiones prácticas que debe considerar el docente para el manejo de su grupo. Una muestra de ello es cuando el docente pide una tarea parecida a ambos grupos como la búsqueda de palabras con g, y al siguiente día pregunta quién quiere decirle las

palabras que buscó para ir anotándolas en el pizarrón y sus demás compañeros las anoten y complementen su tarea, en donde todos los niños levantan la mano y esperan ansiosos compartir con los demás las palabras que investigaron y aún cuando algunos no tenían las palabras correctas y se les hacía la corrección frente al grupo no existía retraimiento por volver a participar, al contrario la participación era mayor y más fructífera para la clase.

En el *segundo grupo (3º y 4º grado)* la participación es moderada, ya que los alumnos se muestran esforzados al hacer alguna pregunta porque sienten la presión del grupo y a lo que le vaya a contestar la docente, se ve la falta de confianza entre ellos mismos. En el *tercer grupo (5º y 6º grado)* la interacción con la docente es casi nula porque en su mayoría se apoyan entre ellos además de que las actividades les eran conocidas y no había necesidad de resolver tantas dudas. En este caso Galton (1992) menciona que el trabajo grupal favorece el desarrollo personal del alumno pero también existen amenazas como la desaprobación por parte de sus compañeros debido a la fuerte evaluación que hacen algunos. Por lo cual, el trabajo en grupo siempre tendrá ventajas y desventajas para los alumnos, en cuanto a la búsqueda de su identidad.

Por otro lado, las relaciones interactivas de docente a alumno se dan de la siguiente manera: para el *primer grupo (1º y 2º grado)* el docente estimula la participación y el diálogo sobre temas en común de ambos grados y sobre los resultados de las tareas realizadas en casa, destaca que los alumnos están tan confiados de sí mismos porque quieren participar en todo sin importar lo que le digan los demás, enunciado que coincide con el discurso que concibe Díaz (2010) de Schmuck y S. sobre los docentes como facilitadores de la interdependencia entre los alumnos como aquellos que conceden gran valor de cohesión de grupo, ya que ofrece apoyo a los alumnos y organización de experiencias educativas donde ocurren intercambios afectivos positivos, se atiende y respeta la diversidad, se promueven discusiones acerca de los contenidos del currículo; y se consolidan las bases del aprendizaje apoyado en la interacción con los otros.

En el *segundo grupo (3º y 4º grado)* la docente motiva la participación de los alumnos pero de forma individual invitándolos a acercarse a su escritorio para resolver sus dudas, de modo que no se limitarán a preguntar algo en específico; en ocasiones los alumnos se cohiben y prefieren quedarse con la duda o bien se dejan llevar por sus compañeros haciendo lo mismo aunque estén mal y uno que otro si se acerca a preguntar cómo hacer la actividad que no entienden. Y que, comparado con el *primer grupo (1º y 2º grado)* se percibe que con el pasar de los años la propia escuela al querer respetar sus reglas y su método de enseñanza hace de los alumnos, seres humanos cada vez más retraídos de sus pensamientos y de su amor por la escuela, generando en los niños estrés en vez de felicidad.

En el *tercer grupo (5º y 6º grado)*, la docente pasa a los lugares de cada alumno para preguntar si hay alguna duda sobre el tema o la actividad del momento, aparte de fomentar la participación al iniciar o culminar una actividad sobre sus conocimientos previos al tema así como sus resultados, hace preguntas dirigidas a los alumnos en general y rara vez dirigidas a un alumno en específico. La dinámica de participación se prevé en los textos de Rockwell (2005) donde resalta que el abrir interrogantes en los alumnos se suelen dar pistas para orientar la participación verbal de los alumnos, lo que hace más sencilla la interacción entre los participantes; por ejemplo: en una clase de matemáticas con 6º grado la docente anota en el pizarrón fracciones en decimales y muestra algunos ejemplos de conversión (dadas como pistas) para después con ayuda de los alumnos resolver más ejercicios juntos (intensificación de la interacción grupal), y al final de comprender juntos el ejercicio trabajar de forma individual con lo faltante. Por momentos, a pesar de que la interacción se intensifique no deja de ser restringida por la sistematización y control que hace la docente.

En los dos últimos casos, las relaciones interactivas son distinguidas por el tipo de docente que está en cada grupo ya que cada uno actúa de manera diferente con sus alumnos, lo que justifica la idea de French (1992) acerca de la posición del docente como un adulto encargado de restringir las interacciones verbales que hay entre él y su grupo, queda claro que el docente por ser adulto es quien debe controlar las acciones de los

alumnos, por ende los alumnos obedecen sin problemas porque desde su casa han sido educados para obedecer a los adultos a pesar de su inconformidad.

A partir de lo anterior, es que los alumnos pueden o no crear lazos afectivos positivos hacia su docente por su forma de ser. Por ejemplo un alumno se expresó de la siguiente manera al preguntarle que pensaba de su docente: “*es buena, a veces la quiero*” (Alumno 3), es decir, los alumnos no siempre están satisfechos de la forma de enseñar o de ser del docente titular al cargo de su grupo.

Asimismo, las relaciones interactivas de alumno a alumno de los tres grupos en distinto, en el *primer grupo (1º y 2º grado)* la interacción es altamente activa porque entre ellos se ayudan a comprender los temas o las actividades, aunque no siempre se pueden resolver completamente las dudas que suelen tener (Ver imagen 2); del *segundo grupo (3º y 4º grado)* los alumnos son más individualistas y sólo hay participación entre ellos cuando se trabajan las tutorías establecidas por la docente; y en el *tercer grupo (5º y 6º grado)* los alumnos discuten sobre los temas o actividades establecidas por la docente entre ellos, pero no necesariamente aclaran dudas. La proposición de French (1992) en la que los niños aprenden mediante la interacción con sus compañeros y es ahí donde se da el proceso de socialización, en el cual forjan lazos afectivos que son parte fundamental de la vida de los alumnos para su formación. Sin embargo, la interacción no es tan favorable como se piensa, porque se presentan situaciones desfavorables en las que al participar no siempre se les da la misma oportunidad a todos los alumnos de manifestar sus ideas y opiniones ante el grupo.



Imagen 2. Organización de alumnos del primer grupo (1º y 2º grado) de la Escuela Primaria Multigrado Miguel Hidalgo y Costilla. Fuente: Elaboración propia.

En este caso, Díaz (2010) hace un análisis entre el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo, el primero se refiere a que los miembros de un grupo poseen objetivos de aprendizaje comunes, hay división de tareas y comparten grados de responsabilidad e intervención en alguna actividad; mientras que el segundo destaca la participación y motivación entre los miembros del grupo, en donde los participantes trabajan juntos para maximizar su aprendizaje y el de los demás; por consiguiente, se asume que la interacción mejor aplicada entre los estudiantes de la primaria multigrado es el aprendizaje cooperativo, ya que entre ellos se apoyan para participar y dialogar sobre las actividades a realizar en el aula. Así mismo destaca la aportación que hacen los hermanos D. Johnson y R. Johnson del Centro para el Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Minnesota (1999) acerca de las fases de estrategia didáctica dentro del aprendizaje cooperativo (selección de la actividad, toma de decisiones respecto al tamaño del grupo, realización del trabajo y supervisión por parte del docente), mismas que se encuentran implícitas en los grupos observados.

3.4 Distribución de espacio y tiempo

En las aulas de la primaria multigrado estudiada, se encontraron diversas formas de distribuir el espacio y el tiempo de un grupo a otro. En el *primer grupo* (1º y 2º grado) algunas veces se definen las actividades por temas o por bloques, y algunas no tanto porque el docente a cargo es también el director, por lo que no hay un seguimiento continuo debido a las reuniones de supervisión y demás actividades administrativas; de esta manera la entrada, recreo y salida no están definidas al cien por ciento porque tienen demasiado tiempo libre, aunque al estar presente la posición del docente es comprometida hacia los alumnos ya que se la pasa de un lado a otro para motivar a los alumnos que van atrasados, sumado a ello que durante su presencia hay orden y disciplina en comparación a cuando no está presente. Lo anterior se ve de la siguiente manera: la hora de entrada general es a las 13:30 horas, pero los alumnos llegaban de 13:30 horas y hasta las 14:00 horas con conocimiento previo de que su docente titular por lo regular nunca llega a tiempo por cuestiones administrativas que debe atender en el consejo técnico o supervisión; y cuando ya todos los alumnos están dentro de su aula, la docente del *segundo grupo* (2º y 3º grado) auxilia a los alumnos de este grupo (1º y 2º grado) para darles material o asignarles alguna actividad que su docente les deja preparada. Por lo cual los alumnos trabajan solos hasta que llegue la hora del recreo si es que aún no llega su docente; algunas veces si llega antes de recreo y sólo apoya a los alumnos a continuar la actividad que estén realizando. Después asigna más actividades conforme terminan, y los que se atrasan los motiva para continuar sus actividades. Cabe destacar que no hay tiempo definido para cada actividad, por tanto las actividades se hacen de acuerdo al ritmo de cada alumno; y solo algunos llegan a concluir hasta tres o cuatro actividades durante el día y otros solo una actividad, y en ocasiones se les deja de tarea las que les hicieron falta por concluir y posteriormente agregarlas a su portafolio de evidencias. No obstante, la disposición del espacio del aula es suficiente para que los niños distribuyan sus materiales y actividades realizadas en clase, por ejemplo los dos pizarrones (uno atrás y otro delante de los niños) son utilizados para diversas actividades, el pizarrón blanco es para escribir ejercicios a realizar, apuntar tareas y demás actividades, el pizarrón verde es para pegar el material didáctico realizado

por los estudiantes; el escritorio del docente rara vez es ocupado por él, ya que camina de un lado a otro para apoyar a los niños. Las mesas con sillas individuales que fácilmente los niños pueden intercalar para sentarse por parejas y en equipos, el abecedario que utilizan para escribir palabras, los números utilizados para la realización de series numéricas, los libreros sólo están de adorno porque no son utilizados por la carencia de libros ya que los estudiantes no cuentan con ellos, más bien el material que utilizan es proporcionado por el docente; el calendario escolar para checar fechas de exámenes y de alguna actividad académica, el despachador de agua por lo general no ocupan porque los mismos niños llevan su agua en una botella o recipiente, el árbol lector que mide la fluidez y la cantidad de palabras en un minuto, el reglamento del aula para tener presente lo que está permitido y prohibido dentro de ella, los días de la semana para la escritura de sus fechas en el cuaderno, la biblioteca del aula solo la usan para medir la lectura, sugerencias de salud y alimentación, entre otros (Ver imagen 3). Se comparte la idea de Hernández (1967) sobre la amplitud que debería tener un aula de clases, ya que esta debe permitir la libertad de movimiento del alumno para que no se sienta encerrado y denigre acudir a la escuela.



Imagen 3. Aula del primer grupo (1º y 2º grado) de la Escuela Primaria Multigrado Miguel Hidalgo y Costilla. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al *segundo grupo* (3º y 4º grado), el tiempo si está definido por actividad, tema y bloque ya que la docente imparte la clase de cierta materia a los dos grados con un nivel de dificultad diferente, por lo que su entrada, salida y recreo están bien establecidos salvo aquellos alumnos que no terminan la actividad antes del recreo. Percibido que la entrada siempre es puntual a las 13:30 horas y todos los alumnos de este grupo ya están presentes minutos antes de la entrada formados en filas, una fila de mujeres y otra fila de hombres. Al entrar al salón la docente comienza con las actividades previstas en su planeación, pide los materiales necesarios para su aplicación y evaluación de actividades; en el que ajusta el tiempo de manera casi perfecta para cada actividad, de modo que cuando todos inician y culminan una actividad tiene que ser casi al mismo tiempo, para que todos sigan el mismo ritmo. La docente permanece sentada en su escritorio vigilando que se hagan las actividades correspondientes del día, así como mantener la disciplina y el orden del grupo. Al igual que el *primer grupo* (1º y 2º grado) la disposición del aula es parecida, a diferencia que en este grupo hay una pecera la cual tienen que cuidar los niños y alimentar a los peces que en ella habitan como una forma de concientización al cuidado de otro ser vivo, siendo un objetivo de la materia exploración de la naturaleza, una computadora y una impresora que es de uso exclusivo para la docente. Una vez llegada la hora del recreo, salen todos juntos sin dejar pendientes. A las 16:00 horas en punto es la salida al recreo, pero la entrada como en todos los grupos (los seis grados) nunca está definida, al saber que la duración de recreo es de media hora, porque no se respeta ese acuerdo, siempre se pasan de 10 a 30 minutos más. Pero aun así, la docente enseguida de la entrada continúa con una nueva actividad y marca un tiempo para culminarla. Una vez llegada las 17:30 horas la docente prepara a los alumnos para la salida, e indica la tarea para el día siguiente, recogen la basura del salón y ordenan sus cosas para guardarlas. Por lo general a las 17:50 horas o 18:00 horas en punto los niños se forman y salen en orden. Impera la organización de la docente más que la imposición tal como en su ideal lo mantiene Hernández (1967) atiende la cuestión de que el docente es la figura que guía los pasos de los alumnos y por tanto, debe hacer lo posible por estar en comunión con ellos y definir un status cordial dentro del grupo.

Por último, al igual que el *segundo grupo* (3º y 4º grado), el *tercer grupo* (5º y 6º grado) tiene definido el tiempo para su entrada, recreo y salida; ya que la docente mantiene una posición disciplinada para las actividades y la exposición de los temas; interviene en los dos grados a pesar de estar divididos. Ante ello French (1992) señala que la dirección de la clase aparece de forma conjunta en el contexto del aula bajo una estructura ordenada del espacio y el tiempo. Por ende la docente tiene la visión de trabajar al mismo tiempo con los dos grupos pero de manera divergente y organizada, sin crear conflictos anti educativos, es decir, evitar que la docente tenga preferencia por algunos alumnos en específico. Lo antepuesto se expone en la siguiente observación: la hora de entrada es a las 13:30 horas, enseguida del ingreso la docente saca su planeación para el seguimiento correcto de los contenidos y actividades establecidos; primero la docente pide las libretas para revisar la tarea, mientras a 6º grado les entrega material impreso que contiene la actividad que deben resolver en ese momento y a 5º grado le pide sacar su libro de geografía para hacer una lectura y contestar la actividad de la misma con el apoyo de su libro del Atlas en el que deben localizar los países más poblados. Después de explicar la actividad a 5º grado, regresa con 6º grado para ver el progreso de la misma.

Como todos ya han terminado la actividad, indica la siguiente actividad en la materia de matemáticas para lo cual vuelven a usar material impreso, el mismo que viene con la actividad pasada. Luego regresa con 5º grado para que compartan sus respuestas y lleguen a una conclusión entre todos; así es como la docente reparte su atención fragmentada para ambos grados. Es de mencionar que el tiempo invertido para cada exposición de contenidos y las actividades se debe en gran medida al tiempo total que permanecen los alumnos en la escuela multigrado, tomando en cuenta que el total de horas por día es de 4 horas y media (media hora menos que una escuela regular) y aun así se pretende cubrir el currículo completo como las demás escuelas regulares. Por lo cual, se puede concluir que el tiempo juega un papel importante para la enseñanza de los alumnos, como principal factor que deriva los problemas por no contar con una estructura bien definida de las actividades realizadas por los alumnos, tal como se ve en los alumnos del *primer grado* (1º y 2º grado) que no concluyen las mismas actividades, o en el *segundo grupo* (3º y 4º grado) que al entrar del recreo hacen la actividad más

sencilla porque la salida está a la vuelta (en media hora), o en el *tercer grupo* (5° y 6° grado) que hace uso de material impreso para la mayoría de las actividades para optimizar el tiempo, y así los niños no demoren en copiar las actividades en su libreta. Así se confirma lo que Rockwell (2005:201) menciona *la medición del espacio y tiempo dentro de la práctica docente real abarca una gran variedad de prácticas y concepciones de cómo enseñar*, es decir, que dentro de las aulas de primaria multigrado la enseñanza es distribuida por todos los actores de la educación, en la que cada uno de ellos aporta un aspecto significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Capítulo 4. Actividades didácticas y pedagógicas en el aula multigrado

Una vez analizado el ambiente interno y externo del aula multigrado, es importante profundizar el proceso de aprendizaje guiado por las actividades didácticas y pedagógicas dentro del aula, las cuales son planeadas a través de las secuencias didácticas y recreativas; en las que es transcendental mencionar qué papel juegan los materiales curriculares o recursos didácticos dentro de la organización de los contenidos y establecer las formas de evaluación que se aplican en cada grupo de clase. Igualmente la práctica docente en las aulas multigrado implica condiciones y relaciones que constituyen la negociación entre los sujetos y conocimientos efectivamente integrados a la práctica docente (Rockweell, 1990, p.32-34) en la planeación didáctica y evaluación del grupo, de manera situacional formas de control y dinámica con medios de retroalimentación de acuerdo a las necesidades del contexto, donde la preparación profesional implica considerar los saberes del docente desde su formación inicia e incorporar la práctica cotidiana en materia de contenidos programáticos y metodológicos para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las formas de organización con la comunidad escolar y en general con las condiciones de la situación del docente.

4.1 Materiales curriculares o recursos didácticos

Los recursos didácticos o curriculares son importantes en la medida que se logren, aunque no son esenciales para la enseñanza ya que el docente debe mostrar tener la capacidad de tener imaginación y creatividad para hacer de algo ordinario cosas extraordinarias. Por eso es que los recursos didácticos o curriculares que utilizan los grupos de la primaria multigrado varía de acuerdo a cada grupo.

En el *primer grupo (1º y 2º grado)* se puede destacar que no usan libros de texto gratuito para ninguna materia, ya que todas sus actividades son elaboradas en sus libretas y con material impreso que les brinda la escuela o material que el propio docente elabora,

también un detalle destacado es que un gran número de niños no cuenta con una lapicera propia, por lo que se tiene una caja forrada donde hay colores, pegamento adhesivo, tijeras, sacapuntas, gomas y lápices para todos, el uso de un pizarrón para anotar las actividades aunque hay dos, el material pegado en la pared como el abecedario y los números, además de las diversas dinámicas que realiza el docente para trabajar algún tema. En este sentido, el pensamiento de Hernández (1967) describe que el material necesario y suficiente es un lápiz, hojas de papel (mejor sueltas que encuadernadas), pintarrón y pizarrón, muros pintados (de modo que puedan utilizarse en su lugar) y un libro para el trabajo individual y así ejecutar lo que el docente propone; y si se analiza el caso del *primer grupo (1º y 2º grado)* tiene los materiales necesarios a los que hace mención el autor, excepto el libro para el trabajo individual.

El *segundo grupo (3º y 4º grado)* si hace uso de los libros de texto gratuitos sólo que en algunos casos los niños no tienen todos sus libros y han tenido que fotocopiarlos, utilizan libretas forradas a su gusto, lapiceras personales, material impreso brindado por la escuela y elaborado por el docente, material elaborado por el alumno integrado en las paredes del aula, uso del abecedario y de los números que también se encuentran pegados en las paredes, el pizarrón para la explicación de un tema, sumando las dinámicas para trabajar en grupo. De modo que se manifiesta el mismo escenario que el grupo anterior, con la diferencia que este grupo si hace uso del libro de trabajo individual, una aportación más de Hernández (1967) acerca de la economía de las escuelas ordinarias, es decir, que la escuela misma puede fabricar su material y que para mayor consuelo de los más necesitados este material es pedagógicamente superior al producido por la industria del ramo. Lo cual resulta interesante porque se motiva a los docentes a elaborar material pedagógico y didáctico relevante para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, debido a que el docente tiene la sensibilidad de aportar el recurso ideal para su práctica porque él es quien vive la experiencia de enseñar y no una industria que se dedica a producir en masa y para beneficio propio.

Al igual que el *segundo grupo (3º y 4º grado)*, el *tercer grupo (5º y 6º grado)* utiliza los libros de texto gratuito y todos los niños los tienen completos, usan libretas, lapiceras

personales, material pedido por el docente con anterioridad como mapas o láminas, material impreso elaborado por el docente o brindado por la escuela, el pizarrón para los apuntes del grupo y la exposición de los temas, las dinámicas de grupo para trabajar están determinadas por tema o materia. Se ha dicho que *el material es una pesadilla para los maestros actuales. Influidos por la propaganda que se hace de un moderno material* (Hernández, 1992) y denota a los docentes un ligero estado de conformismo y descuido hacia su práctica completa en la elaboración y búsqueda de material curricular o didáctico.

Así mismo existe un recurso que los tres grupos coinciden en no utilizar y es el uso de tecnologías, como pantallas, proyectores o computadoras, a pesar que el docente del *primer grupo (1º y 2º grado)* y la docente del *segundo grupo (3º y 4º grado)* tienen su computadora personal, impresora, grabadora, y otros aparatos tecnológicos. En concordancia con Morán (2000) la tecnología educativa retoma el carácter instrumental de la didáctica para racionalizar al máximo la enseñanza en el aula, convirtiéndose en un espacio donde convergen e interactúan una serie de prácticas educativas, pero sin que haya una reflexión mayor sobre ellas, y así comprender que la enseñanza en el aula de primaria multigrado no cae en este practicismo inmediatista que carece de una crítica y reflexión.

Este último recurso es una de las diferencias que tiene la escuela multigrado y las escuelas oficiales en las que los recursos tecnológicos forman parte de su didáctica y pedagogía, debido a que cuentan con los recursos y la atención requerida para poseerlos, así como la obtención de material personal, en este caso una lapicera por cada niño. Se encuentra que cuando no existen los recursos necesarios tanto de la escuela como de las familias, el material se tiene que compartir para todo el grupo.

4.2 Secuencias de actividades didácticas

Una secuencia didáctica es un conjunto de actividades de aprendizajes prevista en la planeación docente cuya estructura orienta la tarea de aprender dependiendo las

condiciones y forma de respuesta de cada grupo (Díaz, 2013). Por lo tanto la secuencia didáctica parte de tres elementos que constituye una especie de hipótesis de trabajo. El primer punto de partida es crear la interrogante (introdutorias o de apertura), que permita iniciar el acercamiento a un tema o problema que oriente el curso y a su vez al estudiante, y formularse preguntas sobre una situación y retraer sus conocimientos previos. Un segundo momento es realizar actividades de desarrollo, con la ayuda de materiales curriculares o recursos didácticos mismos que el docente propone para trabajar la información que se requiere realizar por los alumnos y considerarla significativa, para después reorganizar esa información en un esquema mental personal.

Finalmente evaluar las actividades del aprendizaje para analizar si la secuencia didáctica está funcionando como fue prevista. De ahí que Díaz Barriga (2013) señala que lo significativo y el aprendizaje se constituyen en el eje de trabajo para establecer las secuencias didácticas, lo que implica modificar el trabajo del docente, que en cierto sentido desplaza el hábito de planificar desde los contenidos, hacia los temas o aspectos de la realidad del alumno. De esta manera el reto de los docentes es construir planes de clase para articular realidad–información–realidad; y fomentar en los alumnos el interés para construir interrogantes y con ello sus propios aprendizajes. Lo que llamaríamos aprendizaje significativo. En este sentido hace referencia a la educación multigrado, debido a que en esta modalidad los puntos de planeación didáctica, son más interesantes porque el reto para el docente es aún mayor, debido a las características de trabajo de las escuelas multigrado. Para Estrada (2015) la tarea del docente en términos de planeación resulta ser compleja, ya que el docente debe conocer e integrar los planes, programas y materiales de todos los grados a los que atiende. Paralelamente el CONAFE con ayuda de especialistas del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) elaboró una innovación pedagógica de acuerdo a la planeación didáctica que permite trabajar con alumnos de diferentes edades y avances en el conocimiento, esta innovación es el manual del instructor comunitario y sus materiales de apoyo, rediseñado entre 1989 y 1992 como *Dialogar y descubrir* (Rockwell, coord. 1999-1992). El manual asume la función de planeación curricular y didáctica que contiene programas de estudio y unidades

didácticas, y se enriquece con ficheros didácticos, cuadernos de trabajo y juegos. Asimismo, reduce los contenidos de enseñanza al centrarlos en capacidades básicas para desarrollar –sobre todo mediante actividades de exploración y de juegos didácticos –e integra el trabajo de los seis grados en tres ciclos o niveles, cada uno de los cuales agrupa dos grupos (Weiss, 2000).

En tal caso, las secuencias didácticas en el aula multigrado, según Weiss (2000) identifica tres modalidades básicas de organización didáctica del multigrado: *actividades separadas para cada grado*, es la más predominante para atender a los primeros tres grados, ya que para los docentes es difícil la realización de tareas en conjunto entre niños de primero que deletrean sílabas con dificultad, niños de segundo que descifran palabras, y niños de tercero que ya pueden leer y trabajar con alguna dependencia; *actividades conjuntas para tres grados*, el maestro realiza la misma actividad general (hacer operaciones, leer textos en los libros, copiar textos) con los tres grados juntos, sin diferenciaciones significativas; y *actividades en conjunto y por separado*, los maestros combinan las dos modalidades anteriores, algunas veces trabajan de manera conjunta, y en otras por separado; donde se identifican los grados y el número de alumnos que atiende el maestro, para valorar el tiempo que se dedica en las diversas actividades. Dentro de las secuencias didácticas es importante hacer mención la planeación didáctica como un punto importante en la labor docente para que sus educandos reciban clases mejor preparadas, ya que, por medio de ésta se prevé y organizan las actividades, materiales y tiempos los cuales se llevan a cabo dentro del aula. Dado que la planeación didáctica permite orientar los procesos enseñanza-aprendizaje durante el desarrollo de la clase.

En el *primer grupo (1º y 2º grado)* no hay una secuencia didáctica bien establecida para cada grado, ya que en la mayoría de las veces el docente trata de enfocar una sola planeación para ambos grupos con la diferencia del nivel de dificultad en las actividades realizadas, que dirige el método de trabajo colaborativo para sostener el agrupamiento y *asignar a los alumnos trabajos con el nivel de dificultad más apropiado para cada caso* (Galton, 1992), y aún cuando el docente llega con retardos todos los días por sus

funciones administrativas, al estar presente ya tiene listo su material, lo cual quiere decir que ya lleva una planeación de las actividades que se harán durante la sesión, entonces si cumple el primer paso de la secuencia didáctica que es la planeación. Es necesario mencionar que el docente por lo regular llega después de las dos de la tarde y alcanza dar bien un tema con su actividad antes del recreo; rara era la vez que el docente llega después del recreo o durante el mismo. Mismo que vuelve compleja su labor como docente y director. En cuanto a la aplicación de las actividades también las lleva a cabo, siempre sabe la forma en que explicará un nuevo tema con ejemplos y con ejercicios en el pizarrón, además de apoyarse en algún material elaborado por el mismo, a lo que los niños le dan respuesta positiva y activa. Por ejemplo, una sesión se dedica a la enseñanza de los antónimos, tema que el docente explica con la ayuda del pizarrón para poner algunos ejemplos y dar una primera idea a sus alumnos, después explica con lenguaje formal la definición de los antónimos para que los alumnos anoten en su libreta el tema con los ejemplos. Una vez que éstos han entendido la explicación del docente, les deja la actividad de encontrar los antónimos de las palabras que anotan en el pizarrón.

Por último en la parte de la evaluación, es el único grupo que lleva a cabo esta fase al culminar una actividad con la revisión del cuaderno, calificación de la actividad, preguntar sobre el tema, entre otros aspectos. Cabe destacar que la forma de trabajo según la prescripción del informe *Plowder Report* citado por Galton (1993:27) los profesores podrían ahorrar tiempo al enseñar de manera conjunta, respecto a su aportación, este tipo de organización además de optimizar el tiempo aumenta el contacto entre los miembros del grupo. El trabajo colaborativo tiene una función pedagógica que sostiene dentro de un grupo multigrado que *los niños tienen la oportunidad de aclarar sus ideas mientras se las explican a otros con lo que no solo aprenden sino también enseñan* (Galton, 1993).

En lo que se refiere al *segundo grupo (3º y 4º grado)* sus secuencias didácticas si se logran ver más los tiempos para cada fase. La planificación de los temas y las actividades de acuerdo a la respuesta de la docente es que *“se planea una por grado y cuando hay actividad parecida pues esa actividad se junta. Por ejemplo cuando estamos viendo*

textos expositivos en tercero y cuarto se hacen algunas actividades en parecidas para que ellos las puedan integrar” (Profesor 2). Anteriormente a esto, comenta que cuando recientemente ingresó a dar clases en esta modalidad no sabía qué hacer, y decidió realizar una planeación para ambos grados, pero más adelante la asesora metodológica pidió que se hicieran dos planeaciones por grado; la aplicación de las actividades si se dan tal cual como la docente las muestra en sus planeaciones (Ver imagen 4), de acuerdo a los contenidos y el tiempo establecido por ella misma, así como los propósitos que se designan, por ejemplo en español para 4º grado la práctica social del lenguaje está enfocado a desarrollar competencias comunicativas; y la evaluación de las actividades didácticas y pedagógicas raramente se da por el tiempo que es reducido, ya que la docente comenta que es media hora menos que en una escuela regular, se anexa que el modo de evaluación es por medio de sellos, mismos que la docente no coloca para reducir tiempos, más bien pide el apoyo de algún alumno para pasar a los lugares de sus compañeros a sellar sus actividades, mientras ella acomoda las carpetas en su lugar y dicta la tarea para el día siguiente. Influida por Galton (1992) los tiempos en este caso si se optimizan por el trabajo en grupo de colaboración en donde los alumnos trabajan de forma cooperativa y se les permite aprender los unos de los otros. De ahí que los alumnos saben trabajar cooperativamente a su ritmo y sin depender tanto de la ayuda de la docente.

ASIGNATURA	Español		GRADO Y GRUPO	4º	TIEMPO	diciembre.
ENFOQUE	Desarrollo de competencias comunicativas a través del uso de las prácticas sociales del lenguaje.					
PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE	Participación social			Escribir un instructivo para elaborar manualidades	BLOQUE	2
ÁMBITO	Participación social			TIPO DE TEXTO	Instructivo	
APRENDIZAJES ESPERADOS	TEMAS DE REFLEXIÓN					
<ul style="list-style-type: none"> Conoce las características de un instructivo e interpreta la información que presenta. Empieza verbos en infinitivo o imperativo al redactar instrucciones. Describe el orden secuencial de un procedimiento. Empieza la ortografía convencional de palabras relacionadas con medidas de longitud, peso y volumen. 	Comprensión e interpretación <ul style="list-style-type: none"> Interpretación de la información contenida en instructivos. Interpretación de las acciones al redactar instrucciones. Vocabulario empleado en los instructivos (verbos, palabras descriptivas y cuantificadores). Propiedades y tipos de textos <ul style="list-style-type: none"> Características y función de los instructivos. Recursos gráficos empleados en textos instructivos: diagramas de proceso, ilustraciones, cuadros, símbolos. Conocimiento del sistema de escritura y ortografía <ul style="list-style-type: none"> Uso de la coma, del punto y coma, punto y paréntesis. Ortografía de palabras relacionadas con las medidas de longitud, peso y volumen (centímetros, gramos, mililitros). Aspectos sintácticos y semánticos <ul style="list-style-type: none"> Orden y coherencia de las instrucciones. Verbos en infinitivo o en imperativo para redactar instrucciones. Numerales para ordenar cronológicamente los pasos de un procedimiento. 					
PROPÓSITOS GENERALES DE LA ASIGNATURA						
<ul style="list-style-type: none"> Participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral. Lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento. Participen en la producción original de diversos tipos de texto escrito. Reflexionen consistentemente sobre las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos). Conozcan y valoren la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de nuestro país. Identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios. 						
ESTÁNDARES CURRICULARES						
1.15. Identifica y emplea la función de los signos de puntuación al leer: punto, coma, dos puntos, punto y coma, signos de exclamación, signos de interrogación y acentuación.						

Imagen 4. Planeación docente del segundo grupo (3º y 4º grado) de la Escuela Primaria Multigrado Miguel Hidalgo y Costilla. Elaboración propia.

En el *tercer grupo (5º y 6º grado)*, las partes de las secuencias didácticas están diferenciadas por sus tiempos para cada materia. La primer fase de planeación es también por grado (Véase imagen 5 y 6) en las cuales están cada uno de los elementos necesarios para cada sesión como las competencias que favorecen el tema, el propósito, la secuencia o reflexión de los temas, los aprendizajes esperados, los estándares, los recursos y sus referencias, y la evaluación y/o evidencias. En la aplicación de las actividades se corrobora que efectivamente se respetan cada uno de los elementos establecidos en la planeación porque las actividades descritas en la secuencia didáctica se hacen en las fechas y considerando el propósito del tema y en los aprendizajes esperados. La evaluación de dichas actividades es a través de pregunta-respuesta y revisión de cuaderno mediante un análisis. Por ejemplo, cuando trabajaron el tema de *propiedades de los materiales*, la docente propuso la realización de un cuadro comparativo donde anotarían un material por cada propiedad y para dar por concluido el tema preguntó a cada alumno, sobre los materiales que anotaron con sus respectivas propiedades y si están bien ya podrían salir al recreo y si no tenían que corregir su actividad apoyándose de sus compañeros. La ventaja que tiene el docente al trabajar de esa forma según Galton (1992) es que da la oportunidad de moverse por la clase para corregir a un determinado alumno mientras que los otros colaboran activamente al igual que permite diseñar una serie de tareas apropiadas para las necesidades, capacidades y edades de los niños.

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO ESCUELA PRIMARIA MIGUEL HIDALGO Y COSTILLA @IGRANDE QUINTO GRADO C.T.T 15EPR5082F Turno: VESPERTINO Ciclo Escolar: 2017-2018 SEMANA DEL 27 DE NOVIEMBRE AL 1 DE DICIEMBRE DEL 2017			
ESPAÑOL Ambito: Participación Social.		Práctica social del lenguaje: Difundir acontecimientos a través de un boletín informativo	
ASIGNATURA: ESPAÑOL.		Tipo de texto: Narrativo	
Competencias que se favorecen: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.			
BLOQUE II	SECUENCIA DE APRENDIZAJE	APRENDIZAJES ESPERADOS	ESTANDARES
Realizar un boletín informativo radiofónico PROPÓSITO: Que el alumno conozca las características de una noticia para que redacte un guion radiofónico. Después presentará un boletín informativo a la comunidad escolar. Participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral.	<ul style="list-style-type: none"> Organizar al grupo en equipos de cinco integrantes y distribuir las secciones en que se clasificará el material para que escriban una parte del guion de radio, considerando las características que debe tener el guion. Solicitar a los equipos que lean al grupo el fragmento de guion que escribieron; promover que el grupo aporte sugerencias para mejorar los diferentes fragmentos a fin de que los equipos realicen las modificaciones necesarias. Integrar el guion conforme las secciones que definieron en el grupo, realizar la lectura en voz alta para identificar la entonación que deben dar a cada parte, así como las pausas y los efectos que consideraron en cada fragmento del guion. Organizar al grupo para la grabación del boletín informativo en vivo a computadora. En caso de no disponer de equipo de grabación, es posible presentar el boletín informativo en vivo a compañeros de otros grupos o a los familiares de los alumnos. Conversar con los alumnos sobre los logros que obtuvieron al desarrollar el proyecto, considerando: <ul style="list-style-type: none"> Aciertos y carencias. Estructura del guion, secciones que incluyeron, la claridad de las noticias, la voz de los locutores, el ingenio que utilizaron y los efectos especiales y el impacto que pudieron tener en los radioescuchas. Otros temas para hacer un guion. Opinión de otras personas sobre el trabajo desarrollado. Solicitar que cada cual registre su valoración sobre los aprendizajes obtenidos en el desarrollo del proyecto. Solicitar que cada cual registre su valoración sobre los aprendizajes obtenidos en el desarrollo del proyecto. Solicitar que cada cual registre su valoración sobre los aprendizajes obtenidos en el desarrollo del proyecto. Solicitar que cada cual registre su valoración sobre los aprendizajes obtenidos en el desarrollo del proyecto. Solicitar que cada cual registre su valoración sobre los aprendizajes obtenidos en el desarrollo del proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica acontecimientos que sean relevantes para su comunidad. Resume información conservando los datos esenciales al elaborar un boletín informativo. Produce textos para difundir información en su comunidad. Considera la convencionalidad de la ortografía y puntuación al escribir. 	1.1 Distingue el estilo, registro y tono de acuerdo con el contexto, la audiencia y las necesidades. 1.2 Emplea su conocimiento sobre un tema para tomar decisiones y expresar su opinión fundamentada. 1.3 Emplea diferentes estrategias para persuadir de manera oral a una audiencia.
		LIBRO DE TEXTO Páginas 64- 73 MATERIALES DE APOYO	

Imagen 5. Planeación docente del tercer grupo (5º grado) de la Escuela Primaria Multigrado Miguel Hidalgo y Costilla. Fuente: Elaboración propia.

ESPAÑOL			
SEXTO GRADO		ESCUELA PRIMARIA MIGUEL HIDALGO Y COSTILLA	
C.T.T 15EPR5082F		Turno: VESPERTINO	
		Ciclo Escolar: 2017-2018	
ETIQUETA			
TIEMPO	Semana: Del 27 de noviembre al 1 de diciembre		BLOQUE
PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE	Elaborar un manual de juegos de patio.		TIPO DE TEXTO
COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN	<ul style="list-style-type: none"> • Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México. 	REFERENCIAS	Libro de texto. Páginas 75 a la 80. Material para el juego "ponle la cola al burro".
APRENDIZAJES ESPERADOS	TEMAS DE REFLEXIÓN	EVALUACIÓN Y EVIDENCIAS	
Usa palabras que indiquen orden temporal, así como numerales y viñetas para explicitar los pasos de una secuencia. • Elabora instructivos empleando los modos y tiempos verbales adecuados. • Adapta el lenguaje para una audiencia determinada. • Usa notas y diagramas para guiar la producción de un texto.	Comprensión e interpretación <ul style="list-style-type: none"> • Producción de textos escritos considerando al lector potencial • Notas y diagramas para guiar la escritura. • Tipos de lenguaje empleado en función de la audiencia. Propiedades y tipos de textos <ul style="list-style-type: none"> • Características y función de los textos instructivos. • Marcas gráficas como ordenadores para indicar una secuencia de actividades en instructivos (numerales o viñetas). • Características y función de los diagramas de flujo. Aspectos sintácticos y semánticos <ul style="list-style-type: none"> • Verbos en instructivos. • Adjetivos y adverbios en instructivos. • Palabras que indican orden temporal: primero, después, mientras, al mismo tiempo, entre otros. 	Lista y selección de los juegos de patio que conocen para elaborar un manual dirigido a niños más pequeños. • Lectura de instructivos diversos para identificar sus características (formato gráfico, el uso del infinitivo o imperativo, adjetivos y adverbios). • Lista de los materiales necesarios para cada juego seleccionado. • Descripción de la secuencia de actividades para cada juego a partir de un diagrama de flujo.	
SECUENCIA DIDÁCTICA			
Lo que conocen los alumnos. Pág. 75-80 <ul style="list-style-type: none"> • Harán una lluvia de ideas: ¿qué les gusta jugar?, ¿juegan lo mismo que cuando eran pequeños?, ¿qué juegos tenían cuando estaban en primer grado?, ¿cómo dan las instrucciones de un juego? 			

Imagen 6. Planeación docente del tercer grupo (6º grado) de la Escuela Primaria Multigrado Miguel Hidalgo y Costilla. Fuente: Elaboración Propia.

4.3 Secuencias de actividades recreativas

Las actividades recreativas dentro del núcleo formativo son imperantes al considerar los escritos del Libro VIII de la política de Aristóteles a finales del siglo XV debido al inapelable papel que tiene el juego como fin de reposo para ser de la persona una estancia agradable en el centro de formación, que deriva el divertimento como placer y en la felicidad entran como ingredientes la belleza y el placer, tales placeres inocentes contribuyen a los fines humanos y la tregua del ánimo, de tal manera que los hombres hacen de la diversión un fin, ya que el fin de la vida implica cierto placer. El fin es deseable por sí mismo y no por ningún otro resultado ulterior (Bowen. Hobson, s/f). De acuerdo a lo anterior es posible que dentro de las escuelas se haya considerado un núcleo de formación recreativo para el desarrollo humano. En esta concordancia, la materia que apoya este concepto de actividad recreativa en las escuelas es educación física o también llamada actividad deportiva y recreativa, la cual disfrutan los alumnos por ser la materia que más les gusta por los juegos que realizan y por el ejercicio que practican; misma que como toda materia tiene una secuencia didáctica.

Las secuencias de actividades recreativas en multigrado están marcadas por una actividad inicial para todo el grupo como una forma de rapport, a razón de la primera fase que propone Mesa (1997) para la recepción y división del grupo general, presentación de los objetivos de la sesión y el equipo de recreadores así como la recapitulación de la sesión anterior. Después se lleva a cabo una actividad específica para ambos grados, como parte de la segunda fase de Mesa (1997) que es la exploración donde se les comunica la actividad a aplicar, la puesta en común de la tarea y la síntesis. Por ejemplo, en una sesión la docente de educación física trabaja con el *primer grupo (1º y 2º grado)* acude a su salón para pedir que salgan al patio para su clase, cuando están todos los niños reunidos (Ver imagen 7) les pregunta cómo están y si ya están listos para comenzar, a lo que los niños dan una respuesta afirmativa; la actividad de ejercicios de calentamiento es por medio de conos y después con cuerdas en la que la docente deja que inicien de forma individual y luego les menciona que deben hacer para continuar dicha actividad. Efectivamente la docente tiene una planificación ya que ella es quien brinda material para cada sesión; aunque en realidad es insuficiente porque al realizar la última actividad con pelotas no alcanzan para todos los niños por lo cual se agrupan tres equipos al contar sólo con tres pelotas. Pero al concluir las actividades no se evalúan como idealmente se planifica. Lo mismo sucede con los otros dos grupos, hay una planeación y aplicación de las actividades, sin embargo no hay una evaluación de dichas actividades recreativas.



Imagen 7. Sesión de educación física del primer grupo (1º y 2º grado) de la Escuela Primaria Multigrado Miguel Hidalgo y Costilla. Fuente: Elaboración propia.

A simple vista las dos fases mencionadas de la secuencia de actividades recreativas son llevadas a la práctica por la docente, pero no las dos últimas que propone Mesa (1997) la tercera fase llamada negociación y la cuarta fase denominada socialización y evaluación; la tercera fase hace referencia a una situación estructurada por la docente para trabajar en conjunto para regular la responsabilidad de cada uno de los participantes, es decir, que no haya un alumno con mayor o menor carga de responsabilidad hacia las tareas por resolver; y por último la cuarta fase se encarga de la exposición de los productos y la evaluación de la sesión. Motivo por el cual se cree que el no cumplir con las dos últimas fases en las sesiones de educación física, es por el tiempo reducido que tiene la escuela multigrado, a comparación de una escuela general con tiempos perfectamente establecidos.

4.4 Organización de los contenidos

La organización de los contenidos es un elemento muy importante dentro de la planeación porque de ella depende la forma de trabajo en que el docente transmitirá los aprendizajes esperados para cada grado. En suma, *los contenidos se consideran como un cumulo de*

conocimientos que el alumno tiene que aprender, fenómeno que se expresa como la fragmentación memorización y repetición, en tanto que los estudiantes deberían interpretar, comprender y reflexionar los contenidos (Morán, 2000)

El docente del *primer grupo (1º y 2º grado)* frecuentemente organiza los contenidos por bloques y temas relacionándolos y hace una “*adecuación para que los niños puedan, se pueda dar un solo tema a los dos grados y se pueda corresponder y cuando no. Se ven los temas y en base a eso se hacen las actividades*” (Profesor 1). En tal caso la organización por bloques y temas según Morán (2000) en el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental presentar los contenidos que promuevan aprendizajes que impliquen operaciones superiores del pensamiento. Mediante una técnica grupal cooperativa en la que los niños se sitúan en el mismo lugar y *cada uno de ellos se dedica a tareas similares pero no están relacionadas entre sí* (Galton, 1992) de forma que los niños compartan sus ideas y realicen una representación conjunta a la cual han contribuido todos los miembros del grupo. A continuación se muestra una sesión particular, en el tema de *emociones y sentimientos* para la materia de formación cívica y ética, el docente utilizó el mismo material impreso que incluía *emojis* y comenzó con el primero de cara sonriente por lo que los alumnos le adjudicaron felicidad, el docente pregunta tres ejemplos que les provoca esa emoción y los niños responde, jugar con mis amigos, tener a sus papás y que les compren dulces. Entendida la actividad el docente indica seguir con los demás *emojis* para pegarlos y frente a cada uno hacer tres oraciones que representen la emoción o sentimiento. Un caso, si es *emoji* de tristeza la oración diría: Eli es triste cuando no ve a su mamá; otra, Carlitos está triste porque perdió su juguete nuevo. En tanto que la actividad para el tema de ambos grados se adaptó perfectamente, sin alterar el propósito para cada uno.

La docente del *segundo grupo (3º y 4º grado)* trabaja del mismo modo que el docente del *primer grupo (1º y 2º grado)*, pide a los alumnos hacer separadores por cada bloque en sus libretas, lo mismo que en el libro, así despliega los temas a tratar de cada materia de aprendizaje en el bimestre. La docente considera la existencia de mayor intercambio de ideas “*por ejemplo en español los proyectos vienen iguales solo con diferente grado de*

dificultad y matemáticas también vienen las mismas temáticas pero diferente grado de dificultad, las únicas que son variadas son geografía, historia e identidad.; porque en tercero no hay geografía y en historia es diferente porque solo tenemos "identidad y lugar donde vivo", entonces todo se enfoca a la identidad y no es igual, son los mismos tiempos de acontecimientos" (Profesor 2). La perspectiva que tiene Galton (1992) sobre el trabajo en común por grupos distintos que implican tareas comunes pero con asignaciones individuales y graduales. Con ello se afirma que el trabajar en colaboración con otros fortalece la formación del alumno a pesar del corto tiempo que permanecen en la escuela. Pero, el trabajo colaborativo se ve limitado por la resistencia cada vez más a quedar en vergüenza ante los demás por el qué dirán si me equivoco y más aún si es un alumno del grado anterior, sin embargo, esto no quita que en algunas ocasiones si se ayuden mutuamente 3º grado como 4º grado para repasar algún tema y/o comprender un tema nuevo, y viceversa.

Aunado a lo anterior el trabajo de la docente del *tercer grupo (5º y 6º grado)* es el mismo que los anteriores porque en los libros pide que los revisen para anotar el objetivo del bloque en su libreta y continuar con los temas del mismo. Por ejemplo en una sesión la docente pide al 5º grado que saquen el libro de español en una página específica del bloque 3 para que anoten el propósito en su libreta después de su separador, cuando terminan hacen la lectura de la información y de la actividad contenida en el libro, de manera que continúan con el primer tema del bloque por lo que hacen uso de los mapas conceptuales. Una vez más se define la promoción del aprendizaje que implica el pensamiento y la reflexión del alumno frente al trabajo colaborativo que beneficia, *al verse envueltos en las réplicas y contrarréplicas de una conversación que tiene lugar en un grupo de niños parecidos entre sí* (Galton, 1992). De esta manera se admite a los alumnos desenvolverse dentro del aula sin temor a fallar a la hora de participar, debido a que equivocarse no representa ignorancia del tema, sino una nueva forma de aprender.

4.5 Instrumentos de evaluación

Galton (1992) abre un dilema al que se enfrentan los profesores respecto al marco que deben utilizar para evaluar el éxito o el fracaso de una actividad grupal e individual, respecto a juicios que tienen como base el conocimiento de cada miembro del grupo y que los demás no pueden compartir, por lo tanto lo idóneo según el autor los alumnos deben ser partícipes de los criterios de evaluación.

Los instrumentos de evaluación utilizados en la escuela multigrado es similar a una escuela regular dado que en ésta las evaluaciones se llevan en función de las actividades vistas en cada materia, complementado con el examen bimestral, ya que *la evaluación abarca todas las formas de medición de rendimiento en cuanto a las destrezas, conocimientos y capacidades de los alumnos para obtener información acerca de su desempeño académico.* (Woolfolk, 2010). De tal modo que el examen es para evaluar el desempeño general de los temas vistos en el bimestre y las alternativas a las evaluaciones que son el portafolio de actividades, los sellos y los proyectos, se consideran como una evaluación auténtica porque implica que los estudiantes realicen tareas y resuelvan actividades del material impreso dado por los docentes o presentes en el mismo libro de trabajo, lo que hace hincapié en el desempeño de los alumnos de una manera más significativa y que aporta mayor aprendizaje a su formación académica. Así mismo los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes en la modalidad de multigrado es la misma, porque los tres evalúan de acuerdo a un examen que se realiza por cada bloque durante un bimestre y se complementa con rúbricas, las cuales son en el *primer grupo (1º y 2º grado)* un portafolio de actividades, para el *segundo grupo (3º y 4º grado)* es por medio de sellos en su libreta y el *tercer grado (5º y 6º grado)* es complementado con proyectos elaborados en equipos y evaluación continua a través de pregunta-respuesta de las actividades de los libros. En el que enfatiza a los instrumentos de evaluación totalmente diseñados por los docentes, sin hacer partícipes a los alumnos de los criterios de evaluación, con imposición de su autoridad y a su vez acoplar a los alumnos al ritmo de trabajo del docente y no el docente al ritmo de los alumnos.

Se considera que el tipo de evaluación en el aula multigrado abre la posibilidad de una didáctica multigrado, lo que supone un cúmulo sistemático de conocimientos teóricos que guíen la práctica docente, y señalar que no hay grupo multigrado que se parezca a otro y hasta un mismo grupo varía sustancialmente, lo que se reduce a la posibilidad de generalización de propuestas para crear y re-crear de manera permanente (Santos Casaña, 2011). La evaluación es variada a partir de la forma en que cada docente planea sus actividades y enseña a sus alumnos, salvo el examen bimestral que es igual en todos los casos.

Conclusiones

Esta tesis tuvo por objetivo principal reconocer las problemáticas presentes en la concreción del proceso de enseñanza aprendizaje dentro del aula de primaria multigrado en el Estado de México al no contar con un modelo pedagógico propio. Por lo que se examinaron problemáticas a partir de una minuciosa investigación teórica y etnográfica dentro del contexto de un espacio semiurbano.

El primer capítulo demuestra los planteamientos que se han realizado en esta perspectiva con *aproximaciones al aula multigrado: sus problemas y alternativas didácticas*. Se presentó algunas complicaciones a la hora de indagar en las bibliotecas y en recursos y/o directorios digitales, ya que el material existente es limitado para el tema, de manera que sólo hay artículos de investigación de trabajo de campo de los diferentes estados de la República Mexicana y de algunos países extranjeros, pero no libros que abarcarán una teoría propia de la educación en multigrado. Se sabe que existe un número considerable de escuelas multigrado en México, en el que los principales problemas a los que se enfrentan son la falta de infraestructura, supervisión, gestión escolar y formación docente en temas pedagógicos, y más aún aquellas que se encuentran en zonas marginadas.

Aunque esta modalidad ya está presente en zonas urbanas y semiurbanas en las que los alumnos asisten por gusto y otros por necesidad. En donde se enfoca la atención principalmente en las necesidades a nivel del aula, porque no se puede gestionar una investigación profunda de temas financieros o bien, directamente de temas administrativos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), debido a que no se cuenta con contactos directos de personas que laboren en este sector. Así mismo es importante tratar estos temas desde la parte central del Sistema Educativo, porque han desatendido la modalidad y dejan a terceras personas hacerse cargo de este servicio. De acuerdo a lo anterior, las necesidades del aula se centran en la labor docente como principal factor del proceso de enseñanza-aprendizaje implícita en las adecuaciones de una planeación para cada grado con determinadas limitaciones de tiempo y recursos didácticos. Por lo que las investigaciones realizadas dan muestra de lo mucho que hace falta trabajar desde

una parte metodológica que permita construir un modelo pedagógico único para las escuelas multigrado de acuerdo a las necesidades del país y de cada estado. Entonces se da por hecho que las propuestas de planeación didáctica dependen directamente de la experiencia de los docentes a lo largo de su trayectoria profesional en escuelas regulares que impacten en el proceso de enseñanza aprendizaje generado dentro del aula multigrado en el que influye el contexto donde se encuentra la escuela y asisten los alumnos. Además de describir la metodología de investigación cualitativa, cuyo tipo de investigación no es tarea fácil de redactarla y aplicarla, porque al hacerlo se encuentran diferentes autores enfocados a la investigación cualitativa y por ende diferentes definiciones, métodos y técnicas. Por lo que se debe definir aquella que se acerque más a las necesidades de la investigación y tome en cuenta las características del tema, el objeto de estudio y el objetivo general, para que al realizar la investigación de campo no se desvaríe con el objetivo que acarrea la investigación.

En el segundo capítulo, el *surgimiento de escuelas multigrado* se debe por una necesidad social, cultural y educativa dirigida a zonas marginadas cuyos antecedentes comienzan a partir de la década de 1970 por las limitaciones de las poblaciones rurales para el acceso a la educación y a un nuevo método de enseñanza que brinda la oportunidad de trabajar de forma colaborativa que permita al niño la posibilidad de asistir a la escuela sin desatender el apoyo a las labores del hogar y vincular a la comunidad con la escuela en conjunto, ya que ésta toma en cuenta la participación de los padres, familiares, la cultura y la sociedad, además de interactuar con otros niños con características diferentes, entre ellas la edad. Con una estrategia pedagógica que fortalezca la organización de los contenidos y de las actividades para que los alumnos puedan continuar con sus estudios, apoyados de guías didácticas para avanzar a la siguiente etapa. Aunado a ello, los proyectos educativos que han correspondido a tal modalidad son en primera instancia, el proyecto iniciado por el CONAFE donde implantó a las escuelas multigrado como una modalidad viable para los pueblos indígenas por medio de cursos comunitarios, lo que reducía las desigualdades educativas y favorecía la interacción de los niños al reunirse en grupos para fomentar actividades sobre temas comunes y dar alternativas de educación a las zonas rurales. Después el proyecto de Puebla, Programa de Aprendizaje

Multigrado (PAM), basado en la importancia del aprendizaje colaborativo, participativo y activo con una estrecha relación entre la escuela y la comunidad centrado en el alumno como principal actor de la educación con el acompañamiento del docente para generar en los alumnos mayor autoestima y confianza. Luego la Propuesta Metodológica de Asesorías en Zacatecas, dicha propuesta enfocada en la planeación y trabajo en escuelas multigrado a nivel básico en materia de matemáticas y de lectura. Y por último el proyecto de Tlaxcala llamado “Yoltocah” basado en las experiencias de maestros que brindan estrategias pedagógicas que dan muestra de disponibilidad y empatía que contribuyen al crecimiento profesional en este proyecto de escuelas multigrado. Aunque en todos los casos, ningún proyecto ha tenido la solidez o los recursos necesarios para lograr sus objetivos y contribuir de manera impresionante a la sociedad. Agregado a ello, las carencias se deben a que las escuelas multigrado no se encuentran registradas en el Sistema Educativo Nacional y por tal motivo no reciben apoyo financiero directamente del gobierno federal, sino más bien por organizaciones descentralizadas o del propio gobierno estatal que no tienen los recursos suficientes para sostener dicho gasto. Por consiguiente, la filosofía del modelo pedagógico de las escuelas multigrado tienen un desarrollo evolutivo y progresivo para hacer una alternativa de educación formal en la que el principal objetivo es encaminar la formación de los alumnos a la noción de pensamiento crítico, analítico y reflexivo, a través de un método de enseñanza integral y trabajo colaborativo tal como lo propone Pansza (1981) en el que pretende romper con el aislamiento de la institución escolar respecto de su comunidad social e integrar la escuela con la comunidad.

En el tercer capítulo, para sustentar la teoría propuesta en los capítulos anteriores se realizó *trabajo de campo en la escuela primaria multigrado “Miguel Hidalgo y Costilla” con clave de centro de trabajo 15EPR5082F con una matrícula total de 86 alumnos, tres docentes de aula y un docente de educación física*; en donde el director es parte de la plantilla docente. Bajo la aplicación de instrumentos como observación participante mediante una recogida de datos sistemática, entrevistas a profesores de clase y entrevistas a alumnos de los diferentes grados. Aplicación que no se dio en su totalidad como se pretendía hacer, debido a que una docente se negó a dar la entrevista poniendo

pretextos sin fundamento alguno; y un inconveniente; casi al terminar las observaciones porque hubo algunas molestias por parte de los padres de familia comentando al director qué cuál era el objetivo de la permanencia de dos observadoras en las aulas, por lo que el director comentó que de seguir con las molestias tendría que dar por concluida la observación y en consecuencia no se iba a poder realizar las entrevistas a docentes y alumnos. Por eso realizar investigación etnográfica no es sencillo, es un proceso complejo en el que se encuentran complicaciones incluso en aquellas cosas sencillas como la interacción con la población seleccionada. Por ejemplo no se contaba con que los padres de familia de algunos alumnos mostraran desaprobación de la observación en el aula, y más aún cuando los alumnos no manifestaban incomodidad ni inconformidad hacía el docente ni hacía las observadoras.

Realizada la aplicación de los instrumentos, se presentan los factores internos y externos que intervienen en el aula implícitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje como: la organización social para estructurar la distribución de los alumnos, las relaciones interactivas para crear vínculos afectivos, la distribución de espacio y tiempo, y el ambiente del aula mediante el trabajo colaborativo y cooperativo. El primer factor de organización social está presente en la forma que los docentes distribuyen a los alumnos dentro del aula, ya que es aquí donde los alumnos hacen distinciones para relacionarse con los demás miembros del grupo ya que cuando se les da la libertad de elegir su espacio de aprendizaje seleccionan de acuerdo a criterios semejantes a los suyos. Por otra parte, cuando no se les da la libertad de elegir su espacio de aprendizaje, se presenta un inconveniente definido como la igualdad de distribución. Es decir, el docente debe colocar a los alumnos equitativamente, sin menospreciar el ritmo de aprendizaje de los alumnos. El segundo factor de las relaciones interactivas se refleja en los vínculos afectivos de autonomía, confianza y responsabilidad entre los miembros del grupo; siendo la autonomía un valor importante que deben desarrollar en clase los alumnos para que puedan trabajar y participar por sí solos sin que se les obligue a hacerlo, disfrutando y gozando de la escuela en vez de menospreciarla; pero también este valor no podría desarrollarse sin la confianza que el docente brinda a los alumnos para manifestar sus propias ideas y romper con las emociones de miedo y temor a las opiniones o burlas de

los demás, al saber que existen compañeros menores o mayores a ellos. Y con ello lograr la responsabilidad de ambas partes para una mejor convivencia dentro y fuera del aula de clase. El tercer factor señala la importancia que tiene la distribución del espacio y tiempo dentro del aula; en cuanto al espacio las aulas son dignas y acorde a las necesidades de los alumnos y de los docentes porque son amplias, limpias, seguras y con el equipo de trabajo necesario como mesas con sillas, escritorios, pizarrones, libreros, entre otros. Evidentemente se resalta que el aula de multigrado semiurbana es similar a una escuela regular porque las clases son impartidas en el turno vespertino de una escuela que imparte clases regulares en el turno matutino y que está ubicada en una zona semiurbana. Por otro lado, el tiempo es aparentemente reducido con media hora comparado con una escuela regular, con un total de cuatro horas y media lo que dificulta los procesos de enseñanza-aprendizaje; se notó que los docentes en la mayoría de los casos tratan de optimizar el tiempo mediante actividades conjuntas en las que atienden a ambos grados y con material impreso sin la necesidad de escribir las actividades puestas por el docente. Aunque no sólo es media hora la que se le resta a la enseñanza, también el tiempo del recreo se demora hasta con media hora más lo que hace del recreo una hora libre completa y queda como tiempo específico a la enseñanza-aprendizaje tres horas y media, si no es que hasta menos cuando empiezan a guardar sus cosas desde media hora antes de la salida. Y el ambiente del aula que está centrado en el buen funcionamiento mediante los factores externos e internos ya mencionados.

Por último, en el cuarto capítulo destacar la *función de las actividades didácticas y pedagógicas*, así como los contenidos del aula multigrado como elementos esenciales en el proceso de enseñanza aprendizaje, particularmente los materiales curriculares o recursos didácticos, las secuencias de actividades didácticas y recreativas, la organización de los contenidos y los instrumentos de evaluación. Los materiales curriculares o recursos didácticos de la escuela multigrado están implícitos en la elaboración propia del docente que busca las alternativas para optimizar el tiempo de las actividades de los temas vistos durante la clase, además de los materiales indispensables para los alumnos como libretas personales, lapiceras, pizarrón, material elaborado por el alumno y material proporcionado por la escuela. Las secuencias de actividades didácticas

son propiamente para cada grupo independientemente de que se trabaje en conjunto o de manera individual, no porque los docentes así lo quieran sino porque la misma asesora metodológica se los pide. No obstante, al momento de poner en práctica lo planteado, los docentes muchas veces cumplen con las dos primeras fases de la secuencia como la planeación y la aplicación, pero dejan de lado la evaluación en consecuencia de los tiempos cortos del proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales desencadenan los principales conflictos de que muchos elementos no se cumplan. En cuanto a la secuencia de actividades recreativas es similar al anterior, porque no se lleva a cabo la evaluación; pero si es de destacar que la labor de la docente es incluyente sin importar el grado escolar que cursan los alumnos. En relación a los contenidos dentro de las secuencias están definidos por bloques y temas, tal como en la escuela regular, bajo el mismo mapa curricular, y a consecuencia carecer de un modelo pedagógico propio que gestione las características propias de docentes dedicados a la enseñanza de escuelas multigrado y a contenidos únicos de acuerdo a las necesidades y peculiaridades del multigrado. De manera que en la evaluación también influye la falta de modelo porque las evaluaciones se dan de forma bimestral de acuerdo a la administración de los bloques.

En conclusión general, los elementos estudiados en el aula multigrado semiurbana son semejantes a una escuela regular porque el modelo pedagógico es el mismo, ya que se ubica en una zona semiurbana y comparten el inmueble con una escuela regular. Además que los docentes son guiados por su práctica profesional en escuelas regulares, por ende no tienen la preparación especializada para enseñar a dos grados al mismo tiempo y con ello trabajar el verdadero espíritu de las escuelas multigrado a través del aprendizaje colaborativo, más bien los docentes trabajan por medio del trabajo cooperativo, el cual representa problemáticas en la enseñanza-aprendizaje. Lo que admite que no es lo mismo atender un aula con un grado a que tengan dos grados diferentes en una misma aula, y que el modelo pedagógico adaptado es el de una escuela regular, lo que hace que presente mayor complejidad para las escuelas multigrado porque ambas tienen necesidades y características distintas.

Sugerencias

Es ineludible continuar con investigaciones hacía las escuelas primaria multigrado y también a los otros niveles de educación básica (preescolar y secundaria), en el que se enfoque principalmente en las barreras que se tienen para el desarrollo de éstas dentro del Sistema Educativo Nacional incluyéndolas y no querer desaparecerlas completamente, sólo por deslindarse del apoyo que estas les demandan.

Al mismo tiempo, plantear una metodología propia para la educación multigrado al estar al tanto que son exuberantes en su filosofía de enseñanza-aprendizaje, fundamentales para continuar con la educación de poblaciones indígenas que buscan la permanencia de su diversidad cultural y lingüística, y de aquellas poblaciones semiurbanas que se suman a este proyecto.

Por lo demás, buscar que las autoridades educativas al frente tengan el compromiso y la disposición para acercarse más a las verdaderas necesidades y demandas de los estudiantes del país, especialmente de aquellos que se encuentran en zonas marginadas. Dado que no solo es proponer por palabra, sino más bien llevar a la práctica los proyectos que se establecen y tomar en cuenta a la población a la que va dirigido ya que de alguna manera esa localidad saldrá beneficiada o perjudicada.

Referencias Bibliográficas

Acevedo, A. López, E. (2007). *“El Proceso de la Entrevista”*. Ed. Limusa. México.

Alles, M. (2005). *“Elija al mejor, cómo entrevistar por competencias”*. Ed. Grania. Argentina.

Bowen. Hobson (s/f) *“Tesis: La perspectiva tradicional: El conservadurismo educativo”* en *Teorías de la Educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. Ed. LIMUSA. México.

Buendía, L. Colás, M. Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill. México.

Compiladores, Colín, R. Kutnick, P. (1992) *“Agrupamiento y trabajo en grupo”* y *“La interacción social en el aula”* en *Psicología social de la escuela primaria. Temas de Educación*. Ed. Paidós. Barcelona, España. pp. 23-42; 43-2.

Consejo Nacional de Fomento Educativo (2016) *Educación Comunitaria del CONAFE. Acciones y programas*. México. Disponible en: http://www.gob.mx/conafe/archivo/acciones_y_programas.

Croll, Paul (1995) *“La Observación Sistemática en el Aula”*, Ed. LA MURALLA, S. A. Madrid.

Díaz Barriga, Angel (2013) *TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica*. Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol. IV, núm. 10, junio-septiembre. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México. pp. 3-21.

Díaz Barriga, Frida (2010) *Aprendizaje cooperativo y colaboración* en Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. pp. 83-103. Tercera Edición. Ed. Mc Graw Hill. UNAM. México.

Dirección de Investigación e Innovación Educativa (s/f) *Aprendizaje colaborativo. Técnicas didácticas*. PDHD *Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes*. Tecnológico de Monterrey, México.

Estrada Rebull, María del Mar (2015) *Multigrado en derecho propio*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLV, núm. 2, abril-junio, pp. 43-62. Centro de Estudios Educativos, A. C. Distrito Federal, México.

Fernández, T (2007) *Distribución del conocimiento escolar*. Clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina. El Colegio de México. México.

Freire, Paulo (1993) *Cartas a quien pretende enseñar*. Sao Paulo.

Freire, Paulo (1987) *Pedagogía del oprimido*. Montevideo. Siglo XXI. S.A.

García, Renward (2010) *Adolfo López Mateos. Perfil Biográfico. 1910-2010 Centenario de su natalicio*. Biblioteca Mexiquense del Bicentenario. Estado de México. México.

Gutiérrez, coord. (2004) *La organización del trabajo en el aula multigrado*. México.

Hernández, S. (1997) *El primer grado de enseñanza primaria*. México.

Mejía, Fernando; Argáandar, Erika; Arruti, Margarita; Olvera, Adriana; Estrada, María del Mar (2016) "Programa de Aprendizaje en Multigrado: una experiencia de mejora educativa en el estado de Puebla". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XLVI, núm. 3, julio-septiembre. Centro de Estudios Educativos, A. C. Distrito Federal, México. pp.111-135.

Mesa. (1997) "La recreación como proceso educativo". Universidad de Barcelona. Departamento de Psicología Evolutiva. Barcelona, España.

Morín, Edgar (1999) "Enseñar la condición humana" en *Los siete saberes necesarios para una educación del futuro*. UNESCO. Francia.

PLANEA (2015) "Resultados nacionales 2015". INEE. México. Disponible en: http://www.planea.sep.gob.mx/PlaneaFasciculo_9 Consultado el 13 de Marzo de 2017. pp. 1-18.

Pansza, M. Pérez, E. Morán, P. (2000) "Instrumentación didáctica" en *Fundamentación de la didáctica*. Tomo I. Ed. Gernika. México. pp. 138-202.

Rockwell, E. (2005) *En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas en La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México. pp. 198-217.

Rockwell, E. (2014) "Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente". *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. 11, núm. 3, Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav). México. pp. 1-24.

Rockwell, coord. (1989.1992) *El Manual del Instructor Comunitario y sus materiales de apoyo*, rediseñado entre 1989 y 1992 como Dialogar y descubrir. México.

Rockwell, E. Rebolledo, V. (2017). *Yoltocah: estrategias didácticas multigrado*. Tlaxcala. México.

Rodríguez, Yolanda (2004) *Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado*. GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo, Perú, Lima. pp. 131-192.

RS04 (2005) Porcentaje de escuelas multigrado según número de docentes. Disponible en:

http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2006/PanoramaEducativoDeMexico/RS/RS04/2006_RS04_.pdf

Santos Casaña, Limber Elbio (2011) *Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural Profesorado*. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado, vol. 15, núm. 2, pp. 71-91. Universidad de Granada. Granada, España.

SEP (2017) Educación Básica. Disponible en: https://www2.sepdf.gob.mx/que_hacemos/primaria.html Consultado el 13 de Marzo de 2017.

SEP (2017) Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa. Disponible en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/pfce/reglas_operacion

Vera Noriega, José Angel; Domínguez Guedea, Rosario Leticia (2005) *Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana*. Educação e Pesquisa, vol. 31, núm. 1, jan.-mar; Universidade de São Paulo São Paulo, Brasil. pp. 31-43.

Villar, Rodrigo. (1995). "El Programa Escuela Nueva de Colombia", en *Revista Educación y Pedagogía*. Números. 14 y 15. Disponible en <file:///C:/Users/ASPIRE/Downloads/5596-16014-1-PB.pdf> Consultado el 13 de Marzo de 2017.

Weiss, Eduardo (2000) *La situación de la enseñanza multigrado en México*. Vol. 23. No. 90. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. D. F. México.

Woolfolk, Anita (2010) *Creación de ambiente de aprendizaje* en Psicología Educativa. Ed. Pearson Education Inc. México. pp. 421-431.

Woolfolk, Anita (2010) *Evaluación en el aula* en Psicología Educativa. Ed. Pearson Education Inc. México. pp. 494-512.

Anexos

1. Elementos para la observación de la planeación didáctica

- a) *Organización social del aula multigrado*: para estructurar la distribución de los alumnos dentro del aula (organización del aula por equipos, por filas, por parejas, por amigos e individuales)
- b) *Las relaciones interactivas entre el alumno y docente*: para generar vínculos afectivos que generen autonomía, confianza y responsabilidad (participación, resolución de dudas, diálogo)
- c) *Distribución de espacio y tiempo*, materiales curriculares o recursos didácticos (tiempos por actividad, espacio, material didáctico).
- d) *Secuencias de actividades didácticas* (qué orden llevan las actividades: planeación, aplicación y evaluación)
- e) *Instrumentos de evaluación*. (presenta instrumentos de evaluación para cada actividad o al final de la clase: rúbricas, examen, Actividad práctica/pregunta respuesta y revisión y análisis de cuaderno de apuntes/actividades)
- f) *Organización de los contenidos* en diversas modalidades según el modelo curricular y didáctico (bloques, unidades, temas).

Fuente: Elaboración propia con base en Morín, Edgar (1999) "*Enseñar la condición humana*" en *Los siete saberes necesarios para una educación del futuro*. UNESCO. Francia.

2. Observación participante mediante una recogida de datos sistemática

Nombre del observador:

Escuela primaria multigrado	"Miguel Hidalgo y Costilla" con Clave de Centro de Trabajo 15EPR5082F Turno Vespertino	
Tiempo de observación	108 horas en total	36 horas por cada grupo
Semana/ Grupo de observación	Semana: Grupo:	
Fecha de observación	11 de Diciembre de 2017 al 16 de Enero de 2018	
Participantes	77 alumnos, 3 docentes de aula, 1 educación física	

VARIABLE	CATEGORÍA	GRUPO DE OBSERVACIÓN	DIA
Organización social del aula multigrado para estructurar la distribución de los alumnos	Organización del aula por equipos	A: 1 ^o - 2 ^o	
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Organización del aula por amigos	A: 1 ^o - 2 ^o	
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Organización del aula por filas con sillas individuales	A: 1 ^o - 2 ^o	
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Organización del aula por filas con sillas por parejas	A: 1 ^o - 2 ^o	
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
Relaciones interactivas entre el alumno-docente para generar vínculos afectivos de autonomía confianza y responsabilidad	Participación activa	A: 1 ^o - 2 ^o	
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Diálogo	A: 1 ^o - 2 ^o	
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Resolución de dudas	A: 1 ^o - 2 ^o	
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
Relaciones interactivas entre el docente-alumno para generar vínculos afectivos de autonomía confianza y responsabilidad	Participación activa	A: 1 ^o - 2 ^o	
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Diálogo	A: 1 ^o - 2 ^o	
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Resolución de dudas	A: 1 ^o - 2 ^o	
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
Relaciones interactivas entre el alumno-	Participación activa	A: 1 ^o - 2 ^o	
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	

alumno para generar vínculos afectivos de autonomía confianza y responsabilidad	Diálogo	A: 1º - 2º	
		B: 3º - 4º	
		C: 5º - 6º	
	Resolución de dudas	A: 1º - 2º	
		B: 3º - 4º	
		C: 5º - 6º	
Distribución de espacio y tiempo	Tiempo definido por actividad, tema o materia	A: 1º - 2º	
		B: 3º - 4º	
		C: 5º - 6º	
	Entrada/salida/recreo/tiempo fuera	A: 1º - 2º	
		B: 3º - 4º	
		C: 5º - 6º	
	Posición del docente	A: 1º - 2º	
		B: 3º - 4º	
		C: 5º - 6º	
	Disposición del espacio/paredes/libros/orden (disciplina)	A: 1º - 2º	
		B: 3º - 4º	
		C: 5º - 6º	
Distribución del aula	A: 1º - 2º		
	B: 3º - 4º		
	C: 5º - 6º		
Materiales curriculares o recursos didácticos	Libros de texto	A: 1º - 2º	
		B: 3º - 4º	
		C: 5º - 6º	
	Recursos materiales	A: 1º - 2º	
		B: 3º - 4º	
		C: 5º - 6º	
	Recursos inmateriales/dinámicas de grupo	A: 1º - 2º	
		B: 3º - 4º	
		C: 5º - 6º	
	Recursos tecnológicos	A: 1º - 2º	
		B: 3º - 4º	
		C: 5º - 6º	
	Material elaborado por el docente	A: 1º - 2º	
		B: 3º - 4º	
		C: 5º - 6º	
	Material elaborado por el alumno	A: 1º - 2º	
		B: 3º - 4º	
		C: 5º - 6º	
	Material escolar	A: 1º - 2º	
		B: 3º - 4º	
		C: 5º - 6º	
Planeación de actividades didácticas	A: 1º - 2º		
	B: 3º - 4º		
	C: 5º - 6º		

Secuencias de actividades didácticas	Aplicación de las actividades	A: 1 ^o - 2 ^o	
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Evaluación de las actividades	A: 1 ^o - 2 ^o	
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
Secuencias de las actividades recreativas	Planeación de actividades recreativas	A: 1 ^o - 2 ^o	
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Aplicación de las actividades	A: 1 ^o - 2 ^o	
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Evaluación de las actividades	A: 1 ^o - 2 ^o	
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
Organización de los contenidos	Unidades	A: 1 ^o - 2 ^o	
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Bloques	A: 1 ^o - 2 ^o	
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Temas	A: 1 ^o - 2 ^o	
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
Instrumentos de evaluación	Rúbricas	A: 1 ^o - 2 ^o	
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Examen	A: 1 ^o - 2 ^o	
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Actividad práctica/pregunta respuesta	A: 1 ^o - 2 ^o	
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Revisión y análisis de cuaderno de apuntes/actividades	A: 1 ^o - 2 ^o	
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	

2.1 Descripción de la observación participante mediante una recogida de datos sistemática

Escuela primaria multigrado	"Miguel Hidalgo y Costilla" con Clave de Centro de Trabajo 15EPR5082F Turno Vespertino	
Tiempo de observación	108 horas en total	36 horas por cada grupo
Total de horas de observación	108 horas	
Fecha de observación	04 de Diciembre de 2017 al 19 de Diciembre de 2017	
Participantes	77 alumnos, 3 docentes de aula, 1 educación física	

Grupo de observación: ____ Semana: ____ Día: ____

2. Ejemplo 1: Observación participante mediante una recogida de datos sistemática.

Nombre del observador: Daniela Gonzalez Fabian

Escuela primaria multigrado	"Miguel Hidalgo y Costilla" con Clave de Centro de Trabajo 15EPR5082F Turno Vespertino	
Tiempo de observación	108 horas en total	36 horas por cada grupo
Semana y Grupo de observación	Semana: 1 Grupo: A	
Fecha de observación	11 de Diciembre de 2017 al 16 de Enero de 2018	
Participantes	77 alumnos, 3 docentes de aula, 1 educación física	

VARIABLE	CATEGORÍA	GRUPO DE OBSERVACIÓN	DIA 1
Organización social del aula multigrado para estructurar la distribución de los alumnos	Organización del aula por equipos	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Organización del aula por amigos	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Organización del aula por filas con sillas individuales	A: 1 ^o - 2 ^o	x
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Organización del aula por filas con sillas por parejas	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
Relaciones interactivas entre el alumno-docente para generar vínculos afectivos de autonomía confianza y responsabilidad	Participación activa	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Diálogo	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Resolución de dudas	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
Relaciones interactivas entre el docente-alumno para generar vínculos afectivos de autonomía confianza y responsabilidad	Participación activa	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Diálogo	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Resolución de dudas	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
Relaciones interactivas entre el alumno-alumno para	Participación activa	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Diálogo	A: 1 ^o - 2 ^o	✓

generar vínculos afectivos de autonomía confianza y responsabilidad	Resolución de dudas	B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
		A: 1 ^o - 2 ^o	x
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
Distribución de espacio y tiempo	Tiempo definido por actividad, tema o materia	A: 1 ^o - 2 ^o	x
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Entrada/salida/recreo/tiempo fuera	A: 1 ^o - 2 ^o	x
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Posición del docente	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Disposición del espacio/paredes/libros/orden (disciplina)	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
Distribución del aula	A: 1 ^o - 2 ^o	✓	
	B: 3 ^o - 4 ^o		
	C: 5 ^o - 6 ^o		
Materiales curriculares o recursos didácticos	Libros de texto	A: 1 ^o - 2 ^o	x
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Recursos materiales	A: 1 ^o - 2 ^o	x
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Recursos inmateriales/dinámicas de grupo	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Recursos tecnológicos	A: 1 ^o - 2 ^o	x
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Material elaborado por el docente	A: 1 ^o - 2 ^o	x
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Material elaborado por el alumno	A: 1 ^o - 2 ^o	x
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Material escolar	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
Secuencias de	Planeación de actividades didácticas	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Aplicación de las actividades	A: 1 ^o - 2 ^o	✓

actividades didácticas	Evaluación de las actividades	B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
		A: 1 ^o - 2 ^o	x
		B: 3 ^o - 4 ^o	
Secuencias de las actividades recreativas	Planeación de actividades recreativas	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Aplicación de las actividades	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Evaluación de las actividades	A: 1 ^o - 2 ^o	x
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
Organización de los contenidos	Unidades	A: 1 ^o - 2 ^o	x
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Bloques	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Temas	A: 1 ^o - 2 ^o	x
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
Instrumentos de evaluación	Rúbricas	A: 1 ^o - 2 ^o	x
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Examen	A: 1 ^o - 2 ^o	x
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Actividad práctica/pregunta respuesta	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Revisión y análisis de cuaderno de apuntes/actividades	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	

2.1 Ejemplo 1.1: Descripción de la observación participante mediante una recogida de datos sistemática.

Nombre del observador: Daniela Gonzalez Fabian

Escuela primaria multigrado	"Miguel Hidalgo y Costilla" con Clave de Centro de Trabajo 15EPR5082F Turno Vespertino	
Tiempo de observación	108 horas en total	36 horas por cada grupo
Total de horas de observación	108 horas	
Fecha de observación	11 de Diciembre de 2017 al 16 de Enero de 2018	
Participantes	77 alumnos, 3 docentes de aula, 1 educación física	

Grupo de observación: A Semana: 1 Día: 1

Inicia con actividad recreativa de educación física con un horario de 13:30 horas y retardo de 18 minutos, la docente pone a calentar a los niños con ejercicios básicos que ya saben, en lo que ella acomoda conos. Cuando termina de acomodar, explica a los niños la actividad, ejemplifica con una alumna para que los niños se guíen y lo hagan como es. Los materiales que saca la docente (cuerdas) les es proporcionada por ella. Deja a los alumnos intentar brincar por si mismos por un cierto tiempo, para seguir con la siguiente actividad. Entrega tres pelotas aproximadamente por cada grupo de cinco niños que están ubicados en círculos. A las 14:15 horas terminan la actividad y van al sanitario para retirarse a su salón. Cuando entran, la docente del grupo de al lado va a poner actividad ya que no se encuentra el docente titular. Las actividades para los grupos son de matemáticas; para primer grado deben hacer número del 1 al 20 con su respectivo nombre, y para segundo grado del 5 al 100 de cinco en cinco. Algunos niños terminan muy rápido y piden que se les califique.

El salón está decorado con material didáctico (dos pizarrones, números, vocabulario, calendario, árbol lector, los meses del año, un cuadro de salud, etc.)

Nota. No seguí redactando porque la docente me pidió que la auxiliara con los niños que no se apuraban a hacer las actividades.

A las 16:52 horas entra el docente al aula (después de que el receso termino a las 16:45 horas) y les reparte material didáctico (una hoja con monedas de papel y otra con frutas), dibuja en el pizarrón las frutas y explica la actividad para ambos grupos, y para que entiendan cómo hacerla ejemplifica la actividad. Haciendo alusión a su cuaderno.

2. Ejemplo 2: Observación participante mediante una recogida de datos sistemática.

Nombre del observador: Alejandra Magdalena Martínez Leandro

Escuela primaria multigrado	"Miguel Hidalgo y Costilla" con Clave de Centro de Trabajo 15EPR5082F Turno Vespertino	
Tiempo de observación	108 horas en total	36 horas por cada grupo
Semana y Grupo de observación	Semana:1 Grupo: A	
Fecha de observación	11 de Diciembre de 2017 al 16 de Enero de 2018	
Participantes	77 alumnos, 3 docentes de aula, 1 educación física	

VARIABLE	CATEGORÍA	GRUPO DE OBSERVACIÓN	DIA 1
Organización social del aula multigrado para estructurar la distribución de los alumnos	Organización del aula por equipos	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Organización del aula por amigos	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Organización del aula por filas con sillas individuales	A: 1 ^o - 2 ^o	x
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Organización del aula por filas con sillas por parejas	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
Relaciones interactivas entre el alumno-docente para generar vínculos afectivos de autonomía confianza y responsabilidad	Participación activa	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Diálogo	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Resolución de dudas	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
Relaciones interactivas entre el docente-alumno para generar vínculos afectivos de autonomía confianza y responsabilidad	Participación activa	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Diálogo	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Resolución de dudas	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
Relaciones interactivas entre el alumno-	Participación activa	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	

alumno para generar vínculos afectivos de autonomía confianza y responsabilidad	Diálogo	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Resolución de dudas	A: 1 ^o - 2 ^o	x
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
Distribución de espacio y tiempo	Tiempo definido por actividad, tema o materia	A: 1 ^o - 2 ^o	x
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Entrada/salida/recreo/tiempo fuera	A: 1 ^o - 2 ^o	x
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Posición del docente	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Disposición del espacio/paredes/libros/orden (disciplina)	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Distribución del aula	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
Materiales curriculares o recursos didácticos	Libros de texto	A: 1 ^o - 2 ^o	x
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Recursos materiales	A: 1 ^o - 2 ^o	x
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Recursos inmateriales/dinámicas de grupo	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Recursos tecnológicos	A: 1 ^o - 2 ^o	x
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Material elaborado por el docente	A: 1 ^o - 2 ^o	x
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Material elaborado por el alumno	A: 1 ^o - 2 ^o	x
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Material escolar	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
Planeación de actividades didácticas	A: 1 ^o - 2 ^o	✓	
	B: 3 ^o - 4 ^o		
	C: 5 ^o - 6 ^o		

Secuencias de actividades didácticas	Aplicación de las actividades	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Evaluación de las actividades	A: 1 ^o - 2 ^o	x
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
Secuencias de las actividades recreativas	Planeación de actividades recreativas	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Aplicación de las actividades	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Evaluación de las actividades	A: 1 ^o - 2 ^o	x
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
Organización de los contenidos	Unidades	A: 1 ^o - 2 ^o	x
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Bloques	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Temas	A: 1 ^o - 2 ^o	x
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
Instrumentos de evaluación	Rúbricas	A: 1 ^o - 2 ^o	x
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Examen	A: 1 ^o - 2 ^o	x
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Actividad práctica/pregunta respuesta	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	
	Revisión y análisis de cuaderno de apuntes/actividades	A: 1 ^o - 2 ^o	✓
		B: 3 ^o - 4 ^o	
		C: 5 ^o - 6 ^o	

2.1 Ejemplo 2.1: Descripción de la observación participante mediante una recogida de datos sistemática.

Nombre del observador: Alejandra Magdalena Martínez Leandro

Escuela primaria multigrado	"Miguel Hidalgo y Costilla" con Clave de Centro de Trabajo 15EPR5082F Turno Vespertino	
Tiempo de observación	108 horas en total	36 horas por cada grupo
Total de horas de observación	108 horas	
Fecha de observación	11 de Diciembre de 2017 al 16 de Enero de 2018	
Participantes	77 alumnos, 3 docentes de aula, 1 educación física	

Grupo de observación: A Semana: 1 Día: 1

Se inicia 1:48pm con educación física, los niños empiezan con calentamiento de izquierda a derecha, la docente pide que se reúnan por equipos de cinco personas y se puede notar que los niños se reúnen con sus amigos o quienes mejor se relacionan para realizar una actividad con conos por cada equipo; la participación es activa, hay buena actitud de los alumnos siguiendo las indicaciones; posteriormente utilizan cuerdas para saltar de manera autónoma, para concluir con una actividad de pelota (tres pelotas en total) en equipos de cinco niños ya que son 16 niños. La actividad termina 2:15pm.

A las 2:20pm inician una actividad de matemáticas; para primer grado secuencia de números del 11 al 20 con nombre, y para segundo grado de cinco en cinco al 100, así mismo la distribución de los alumnos es de forma arbitraria con una organización por filas con sillas por parejas. Para dicha actividad una docente auxiliar da las indicaciones porque el docente titular es el director, mismo que no ha llegado por cuestiones de administración en la supervisión escolar.

La docente auxiliar dijo que alguna de las dos observadoras auxiliáramos a los niños supervisando las actividades que realizaban, mientras iban terminando se les iba calificando para que les pusiéramos otra actividad. La actividad fue escribir un pequeño cuento para ambos grupos en la libreta de español, mismo que se dejó escrito en el pizarrón, al escribirles el cuento en el pizarrón note que los libros utilizados son de educación primaria general en copias.

El salón está decorado con material didáctico: dos pizarrones (uno para pintarrón y otro para gis), árbol lector, vocabulario, calendario, meses del año, números, reglamento escolar, cuadro de salud, plato del buen comer, rutina de ejercicio, y un despachador de agua.

Salen al recreo a las 4:00pm y regresan a las 4:45pm. Entrando hubo tiempo fuera, iniciando nuevamente con matemáticas a las 5:00pm. La actividad fue para ambos grupos con operaciones básicas (sumas) con frutas y monedas. El docente titular ya había llegado, da una explicación amplia dibujando frutas y monedas como ejemplo para que los alumnos puedan realizar la actividad de forma individual. Van concluyendo a las 5:50pm. Y el docente da indicaciones para la tarea del día siguiente y conforme van terminando de escribir su tarea salen, mientras que el docente permanece sentado en su escritorio hasta que todos se van hasta las 6:05pm.

3. Entrevista semi estructurada para niñas y niños de primaria multigrado

Edad _____

Grado _____

Grupo _____

Instrucciones: Contesta las siguientes preguntas de manera amplia

1. ¿Cuántos años llevas estudiando en esta escuela?
2. ¿Qué es lo que más te gusta de esta escuela, y por qué?
3. ¿Qué forma o formas de trabajo en el salón te gustan más, y por qué?
4. ¿Cómo aprendes más y mejor, sólo, con tus compañeros o con amigos?
5. ¿Qué es lo que más te gusta de los temas comunes?
6. ¿En qué actividades te sientes más agusto con tus compañeros?
7. ¿Las actividades que realizas en la escuela, son de interés para ti?
8. ¿Qué aprendes durante las clases?
9. ¿Qué te gustaría aprender?
10. ¿Qué te gustaría cambiar de tu escuela?
11. ¿Qué piensas de tu maestra o maestro?
12. ¿Qué piensas de que estes juntos primero y segundo?

Nombre del entrevistador: Alejandra Magdalena Martínez Leandro

3. Entrevista semi estructurada para niñas y niños de primaria multigrado

Nombre _____ Edad 6 años

Grado 1 Grupo A

Intrucciones: Contesta a las siguientes preguntas de manera amplia

1. ¿Cuántos años llevas estudiando en esta escuela?
Soy de nuevo ingreso, vengo de la Piedad. Es mi nueva escuela.
2. ¿Qué es lo que más te gusta de esta escuela, y por qué?
Que en esta escuela si hay baños y venden más barato la comida.
3. ¿Qué forma o formas de trabajo en el salón te gustan más, y por qué?
Me gusta trabajar solo y acompañado. Me gustan las letras, revisar con el prof y repetir lo que no me sé.
4. ¿Cómo aprendes más y mejor, sólo, con tus compañeros o con amigos?
Aprendo más con mis compañeros y cuando termino le ayudo a los demás.
5. ¿Qué es lo que más te gusta de los temas comunes?
Me gusta aprender las letras.
6. ¿En qué actividades te sientes más agusto con tus compañeros?
En clase de matemáticas.
7. ¿Las actividades que realizas en la escuela, son de interés para ti?
Si porque aprendo mucho.
8. ¿Qué aprendes durante las clases?
A hacer mi letra bonita porque sino no me revisa el profesor.
9. ¿Qué te gustaría aprender?
Cosas con plastilina, volcanes de plastilina, piramides de plastilina. Bueno en sí todo lo que sea con plastilina.
10. ¿Qué te gustaría cambiar de tu escuela?
Que los niños no pelearan.
11. ¿Qué piensas de tu maestra o maestro?
Que es muy inteligente, que regaña a los niños y enseña bien.
12. ¿Qué piensas de que estes juntos primero y segundo?
No me gusta mucho, porque los otros niños dicen groserías y rayan las libretas, pero algunos si te ayudan y otros no.
Que a cada quien les enseña el maestro y les va enseñando poco a poco.

Nombre del entrevistador: Daniela Gonzalez Fabian

3. Entrevista semi estructurada para niñas y niños de primaria multigrado

Nombre _____ Edad 7 años

Grado 2 Grupo A

Instrucciones: Contesta a las siguientes preguntas de manera amplia

1. ¿Cuántos años llevas estudiando en esta escuela?
Seis meses
2. ¿Qué es lo que más te gusta de esta escuela, y por qué?
Es grande, tiene árboles y porque podemos jugar
3. ¿Qué forma o formas de trabajo en el salón te gustan más, y por qué?
Me gusta matemáticas
4. ¿Cómo aprendes más y mejor, sólo, con tus compañeros o con amigos?
Me gusta trabajar sola
5. ¿Qué es lo que más te gusta de los temas comunes?
Que les hacen preguntas y ponen cosas para aprender de primero
6. ¿En qué actividades te sientes más agusto con tus compañeros?
En educación física
7. ¿Las actividades que realizas en la escuela, son de interés para ti?
Si
8. ¿Qué aprendes durante las clases?
Matemáticas, las tablas, leer, sumar
9. ¿Qué te gustaría aprender?
Más las tablas
10. ¿Qué te gustaría cambiar de tu escuela?
Tener uniforme
11. ¿Qué piensas de tu maestra o maestro?
Es bueno, chistoso y les enseña todo
12. ¿Qué piensas de que estes juntos primero y segundo?
Que a cada quien les enseña el maestro y les va enseñando poco a poco

Nombre del entrevistador: Daniela Gonzalez Fabian

3. Entrevista semi estructurada para niñas y niños de primaria multigrado

Nombre _____ Edad 8 años

Grado 3 Grupo B

Instrucciones: Contesta a las siguientes preguntas de manera amplia

1. ¿Cuántos años llevas estudiando en esta escuela?
Dos años
2. ¿Qué es lo que más te gusta de esta escuela, y por qué?
Estudar porque aprendo mucho
3. ¿Qué forma o formas de trabajo en el salón te gustan más, y por qué?
Me gusta matematicas
4. ¿Cómo aprendes más y mejor, sólo, con tus compañeros o con amigos?
Con mis compañeros
5. ¿Qué es lo que más te gusta de los temas comunes?
Como nos enseñan las tablas
6. ¿En qué actividades te sientes más agusto con tus compañeros?
En artistica
7. ¿Las actividades que realizas en la escuela, son de interés para ti?
Si
8. ¿Qué aprendes durante las clases?
Me gusta más español
9. ¿Qué te gustaría aprender?
Más de matemáticas
10. ¿Qué te gustaría cambiar de tu escuela?
Ver alegre a la maestra
11. ¿Qué piensas de tu maestra o maestro?
Es buena, a veces la quiero
12. ¿Qué piensas de que estes juntos tercero y cuarto?
Bonito porque se sienten juntos todos. Si nos ayudan en matemáticas o español y todo.

Nombre del entrevistador: Alejandra Magdalena Martínez Leandro

3. Entrevista semi estructurada para niñas y niños de primaria multigrado

Nombre _____ Edad 9 años

Grado 4 Grupo B

Instrucciones: Contesta a las siguientes preguntas de manera amplia

1. ¿Cuántos años llevas estudiando en esta escuela?
Desde primero.
2. ¿Qué es lo que más te gusta de esta escuela, y por qué?
Tener amigos y compañeros.
3. ¿Qué forma o formas de trabajo en el salón te gustan más, y por qué?
En parejas.
4. ¿Cómo aprendes más y mejor, sólo, con tus compañeros o con amigos?
Con mis compañeros.
5. ¿Qué es lo que más te gusta de los temas comunes?
Matemáticas, a sumar cantidades y aprender mucho.
6. ¿En qué actividades te sientes más agusto con tus compañeros?
En español porque escribimos mucho.
7. ¿Las actividades que realizas en la escuela, son de interés para ti?
Si porque la maestra explica que vamos a hacer.
8. ¿Qué aprendes durante las clases?
A escribir números grandes y hacer fracciones.
9. ¿Qué te gustaría aprender?
La raíz cuadrada.
10. ¿Qué te gustaría cambiar de tu escuela?
Que los niños no sean groseros.
11. ¿Qué piensas de tu maestra o maestro?
Que es alegre, amable y explica muy bien.
12. ¿Qué piensas de que estes juntos tercero y cuarto?
No, porque hacen mucho ruido, tiran basura y no la quieren recoger.

Nombre del entrevistador: Daniela Gonzalez Fabian

3. Entrevista semi estructurada para niñas y niños de primaria multigrado

Nombre _____ Edad 10 años

Grado 5 Grupo C

Intrucciones: Contesta a las siguientes preguntas de manera amplia

1. ¿Cuántos años llevas estudiando en esta escuela?
Dos años
2. ¿Qué es lo que más te gusta de esta escuela, y por qué?
El recreo, las diversiones porque jugamos con sexto
3. ¿Qué forma o formas de trabajo en el salón te gustan más, y por qué?
Trabajar con mis compañeros
4. ¿Cómo aprendes más y mejor, sólo, con tus compañeros o con amigos?
Juntos, con sexto y quinto
5. ¿Qué es lo que más te gusta de los temas comunes?
Que en geografía nos ayudan en los temas parecidos
6. ¿En qué actividades te sientes más agusto con tus compañeros?
En educación física, salir a jugar
7. ¿Las actividades que realizas en la escuela, son de interés para ti?
Si
8. ¿Qué aprendes durante las clases?
Artística, formación, historia, geografía, matemáticas
9. ¿Qué te gustaría aprender?
Inglés
10. ¿Qué te gustaría cambiar de tu escuela?
Que se pelean o gritan o se enojan
11. ¿Qué piensas de tu maestra o maestro?
Que nos enseña cosas, nos enseña en el pizarrón, nos dicta y hace un ejemplo de la actividad
12. ¿Qué piensas de que estes juntos quinto y sexto?
Que no enojamos y nos peleamos pero si nos ayudan en matemáticas y español

Nombre del entrevistador: **Alejandra Magdalena Martínez Leandro**

3. Entrevista semi estructurada para niñas y niños de primaria multigrado

Nombre _____ Edad 11 años

Grado 6 Grupo C

Intrucciones: Contesta a las siguientes preguntas de manera amplia

1. ¿Cuántos años llevas estudiando en esta escuela?
Desde primero.
2. ¿Qué es lo que más te gusta de esta escuela, y por qué?
La convivencia entre todos y que me llevo muy bien con todos.
3. ¿Qué forma o formas de trabajo en el salón te gustan más, y por qué?
Solo porque me apuro más.
4. ¿Cómo aprendes más y mejor, sólo, con tus compañeros o con amigos?
Solo, pero a veces me gusta ayudar a mis compañeros a resolver sus problemas de matemáticas.
5. ¿Qué es lo que más te gusta de los temas comunes?
Que la maestra nos pregunta sobre un tema que ya vimos para ayudarle a los de quinto, como matemáticas.
6. ¿En qué actividades te sientes más agusto con tus compañeros?
En educación física porque hacemos mucho ejercicio.
7. ¿Las actividades que realizas en la escuela, son de interés para ti?
Si.
8. ¿Qué aprendes durante las clases?
Cosas de matemáticas como las fracciones equivalentes, en historia aprender los nombres de la República y geografía conocer las poblaciones.
9. ¿Qué te gustaría aprender?
Matemáticas.
10. ¿Qué te gustaría cambiar de tu escuela?
Las bancas porque son muy incomodas.
11. ¿Qué piensas de tu maestra o maestro?
Que enseña bien.
12. ¿Qué piensas de que estes juntos quinto y sexto?
Que me llevo bien con todos mis compañeros y no porque estamos separados, porque de un lado esta quinto y de otro sexto.

4. Entrevista semi estructurada para profesores de escuela primaria multigrado

Sexo _____ Años de experiencia en escuelas multigrado _____

Institución de formación _____

Último grado de estudios _____

1. ¿Cómo fue que empezó a dar clases en la escuela multigrado?
2. ¿Cuál fue su primera impresión al tener dos grados en una misma aula?
3. ¿Cuánto tiempo lleva dando clases en esta modalidad?
4. ¿Cuáles son las carencias que identifica en los niños al compartir una misma aula?
5. ¿Cómo fue que sentó a los alumnos o eligió colocarlos de ese modo?
6. Entre los docentes, ¿hay intercambio de ideas para mejorar su práctica docente? ¿de qué manera lo llevan a cabo?
7. ¿En qué materia hay más intercambio de ideas o participación entre los alumnos?
8. ¿Cómo apoya a los alumnos que van más atrasados?
9. ¿Cada cuando hay reuniones con los padres de familia? ¿qué temas se tratan o son de mayor importancia para la educación de los alumnos?
10. ¿Cómo planea sus actividades de los temas o bloques?
11. ¿Cómo se vive el proceso de inscripción de un grado a otro?
12. ¿Existe algún material pedagógico especial para compartir con ambos grupos?
13. ¿Cree que es necesario fortalecer la capacitación docente? o ¿se debería implementar capacitación a formadores de escuelas multigrado?
14. Nos podría compartir una anécdota importante para su desarrollo profesional.

4. Entrevistas semi estructurada para profesores de escuela primaria multigrado

Profesor 1.

Sexo M Años de experiencia en escuelas multigrado 5

Institución de formación: Escuela Normal No. 1 Toluca

Último grado de estudios: Maestría en Pedagogía en UPN No. 164 Michoacán

E: ¿Cómo fue que empezó a dar clases en escuelas multigrado?

P1: Me cambie de escuela, vengo de otra escuela solicite mi cambio y cuando llegué aquí no había todavía niños. Vine a iniciar la escuela, desde hace cinco años. Se formó el turno vespertino y al llegar aquí era el único docente. No había alumnos, tuve que hacer avisos, carteles, que se iba a iniciar turno vespertino en la escuela. Inicie la escuela con niños de primero, cuatro alumnos se vinieron a inscribir. Y en el transcurso del año fueron llegando de otros grados y ese año termine con doce niños, ocho de primero, dos de cuarto, uno de quinto y uno de sexto. Y así es como inicie la escuela.

E: ¿Cuál fue su primera impresión al tener dos grados en una misma aula?

P1: No había trabajado, es complicado, no había trabajado en multigrado. Pero de hecho en ese primer ciclo no fueron dos sino cuatro grupos. Tuve primero, cuarto, quinto y sexto; eran poquitos niños, había dos de cada grado. Tuve que dar clases a todos.

E: ¿Cuánto tiempo lleva dando clases en esta modalidad?

P1: Cinco años.

E: ¿Cuáles son las carencias que identifica en los niños al compartir una misma aula?

P1: Hay ventajas y desventajas. Las ventajas es que por decir, los niños que van atrasados que están compartiendo el mismo grado se regularizan muchos niños, por decir, primero con segundo empiezan con la lectura y la escritura y al estar en

el mismo grado repasan su grado más el otro; esa puede ser una ventaja y desventaja a la vez, es que hay niños que van muy adelantados observan y escuchan los temas del otro grado y participan, entonces por ese lado muchos niños avanzan más rápido y los que van atrasados es una ventaja para se puedan regularizar.

E: ¿Cómo fue que sentó a los niños o eligió colocarlos de ese modo?

P1: Depende de las actividades, casi siempre se les da libertad, pero cuando hay actividades específicas por grado se les pide que se separen.

E: Entre ustedes ¿hay intercambios de ideas para mejorar su práctica docente? ¿De qué manera lo llevan a cabo?

P1: Si, nosotros en las reuniones de consejo técnico platicamos los casos de cada niño, hay niños que no reciben apoyo en su casa por parte de sus padres. Y vamos analizando las situaciones para poder ver como apoyamos a los niños, analizamos su caso cómo le podemos apoyar en la escuela y también si se puede con el padre intentar como una estrategia o buscar alguna institución donde se pueda brindar o recibir apoyo.

E: ¿Qué tipo de apoyo solicitan más?

P1: Nosotros hemos solicitado sobre todo, el que haya promotores de alguna institución, chicos que vengan a hacer prácticas y ese **** formación que vengan apoyar, de hecho cada año si hemos pedido, hace un año vinieron del CUI, escuelas particulares, de la Fa.Ci.Co.

E: ¿En qué materia hay más intercambio de ideas o participación entre los alumnos?

P1: En español o a veces en formación cívica y ética, es donde los temas se pueden relacionar un poco más.

E: ¿Cómo apoya a los alumnos que van más atrasados?

P1: Primero hago una asesoría con los padres de familia para que puedan apoyar el trabajo en casa y ya aquí en el salón es un poco más complicado. Se les manda llamar a los papás o a veces de forma individual cuando no tienen algo ****.

E: ¿Cada cuando hay reunión con los padres de familia? ¿Qué temas tratan o son de mayor importancia para los alumnos?

P1: Por lo menos una vez cada mes. Y ya ahí se van analizando las situaciones de cada grupo con los niños sobre las sugerencias que se dan a nivel grupo, calificaciones, organización de la escuela para alguna actividad o para trabajar algún material.

E: ¿Cómo planea sus actividades de los temas o bloques?

P1: Por los bloques y algunos temas que se logran parecer se hace alguna adecuación para que los niños puedan, se pueda dar un solo tema a los dos grados y se pueda corresponder y cuando no no. Se ven los temas y en base a eso se hacen las actividades.

E: ¿Cómo se vive el proceso de inscripción de un grado a otro?

P1: Normal como en otra escuela, una escuela regular. De hecho el proceso de inscripción es el mismo, ahí no cambia. Solo la cuestión de aprendizaje.

E: ¿Existe algún material pedagógico especial para compartir con ambos grados?

P1: Como tal la SEP no, si hay diferentes materiales que existen. La SEP como tal no nos manda ninguno, hay que buscar.

E: ¿Cree que es necesario fortalecer la capacitación docente? o si se debería implementar capacitaciones para formadores de escuelas multigrado.

P1: Si, yo pienso que sí. Hay muchos cursos para maestros que tienen un solo grado; pero para maestros en línea o cursos presenciales multigrado, hay maestros que tienen dos grupos o tres, hay escuela unitarias o binarias, nosotros somos en este caso ****.

E: Nos podría compartir una anécdota importante o interesante para su desarrollo profesional.

P1: Sobre todo creo que es adecuar un plan que vaya de acuerdo con los niños, no haber muchas actividades referenciadas. Después ir las trabajando.

En mi tercer año, el primer año la escuela tuvo dos alumnos, fui el único. En el segundo año igual, no mandaron otro maestro. Y la escuela ya empezaba a crecer más, ya en ese año hubo 24 alumnos en el segundo año y ya había de todos los grados. En el tercer año, eran 48 niños y era el único docente. Tardaron en mandar maestro, hasta diciembre; entonces no, era atender todos los grados, cinco o seis niños por grado, era súper complicado. Fui varias veces a la SEP y no hacían caso. Después de cuatro meses nos mandaron un maestro y dividimos los 48 alumnos en dos y nos tocó 20 y 28 alumnos. Lo dividimos de primero a tercero y de tercero a sexto. Era un relajo con los papás, porque no se podía trabajar, eran demasiados niños y en la mañana los grupos no estaban así. Y luego yo con todos los grados, es complicado.

E: ¿Cómo vive su proceso de ser director y ser docente a la vez?

P1: Cuesta mucho trabajo, las dos actividades se hacen igual que en el turno de la mañana, de hecho en la mañana también tengo la dirección pero lo que se hace en la mañana se hace exactamente en la y tarde; aunque sean pocos niños no cambian lo que es administrativo y tengo aún más responsabilidades. Y como tal es complicado.

Profesor 2

Sexo F Años de experiencia en escuelas multigrado 2

Institución de formación Universidad Pedagógica Nacional

Último grado de estudios Maestría en Desarrollo Humano

E: ¿Cómo fue que empezó a dar clases en escuelas multigrado?

P2: Cuando me basificaron, antes yo era maestra interina, duré dos años siendo interina y pues estaba en escuela del centro en escuela normal cuando ya me basificaron me mandaron a esta escuela a dar clases aquí.

E: ¿Cuál fue su primera impresión al tener dos grados en una misma aula?

P2: Cuando llegue de momento pues me quede así como de ahora qué hago, porque obviamente yo estaba acostumbrada a trabajar con un solo grado y era más fácil. Entonces cuando me dieron a los dos grupos de momento no sabía en qué momento haces caso a uno y en qué momento haces caso a otro. No estaba organizada la verdad para atender a dos grados.

E: ¿Cuánto tiempo lleva dando clases en esta modalidad?

P2: Llevo dos años.

E: ¿Cuáles son las carencias que identifica en los niños al compartir una misma aula?

P2: Obviamente no se les presta la misma atención, la falta de tiempo aparte en el turno de la tarde es menos tiempo media hora, no se les da la misma atención que cuando tienes un solo grado pues hay más atención, los temas son variados, a veces es el mismo tema pero con un grado de dificultad variable y no tienen la misma atención, entonces es difícil trabajar así.

E: ¿Cómo fue que sentó a los niños o eligió colocarlos de ese modo?

P2: Los coloque como por grado de un lado tengo a los de tercero y del otro a cuarto. Cuando es el mismo tema o cuando se necesitan de tutorías o algo así se sienta uno y uno, uno de tercero y uno de cuarto para que les puedan apoyar.

E: Entre ustedes ¿hay intercambios de ideas para mejorar su práctica docente? ¿De qué manera lo llevan a cabo?

P2: Si, de hecho cuando tenemos así como alguna duda o una dificultad o alguna situación en el salón la compartimos. La compartimos en consejo técnico y si ya es muy urgente antes y entre nosotros nos apoyamos.

E: ¿En qué materia hay más intercambio de ideas o participación entre los alumnos?

P2: Casi en todas, por ejemplo en español los proyectos vienen iguales solo con diferente grado de dificultad, y matemáticas también vienen las mismas temáticas pero diferente grado de dificultad. Las únicas que son variadas son geografía, historia e identidad. Porque en tercero no hay geografía. Y en historia es diferente porque sólo tenemos identidad y lugar dónde vivo. Entonces todo se enfoca a la identidad y no es igual. Son los mismos tiempos de acontecimientos pero no los mismos.

E: ¿Cómo apoya a los alumnos que van más atrasados?

P2: Los niños que van más atrasados usualmente los tenemos por equipo y se trabaja individualmente con ellos. Cuando no hay tiempo, porque hay veces que no hay tiempo los niños de cuarto son los tutores de tercero, mediante tutorías nos apoyan.

E: ¿Cada cuando hay reunión con los padres de familia? ¿Qué temas tratan o son de mayor importancia para los alumnos?

P2: Usualmente son bimestrales, ahora sí que las obligatorias son bimestrales. Pero si hay un momento en el que se tenga que tratar algún tema en específico se les manda traer a los papás. A veces se hacen talleres, se les da a conocer los nuevos programas por ejemplo el de convivencia o el de chavos sanos, se tratan asuntos como de comportamiento también, de gastos de la escuela, asuntos financieros.

E: ¿Cómo planea sus actividades de los temas o bloques?

P2: Al principio hacía solo una planeación y ya la dividía para los grados. Pero como la asesora metodológica nos pidió una de cada grado pues se planea una por grado

y cuando hay una actividad parecida pues esa actividad se junta. Por ejemplo cuando estamos viendo textos expositivos en tercero y cuarto se hacen algunas actividades en parecidas para que ellos las puedan integrar.

E: ¿Cómo se vive el proceso de inscripción de un grado a otro?

P2: Cuando nos dejan el mismo grado seguido es interesante y aparte es más fácil porque los de tercero que van para cuarto ya conocen la forma de trabajo y ellos a veces se encargan de apoyar a los nuevos que serían los de segundo a enseñarles cual es la forma de trabajo, entonces en una medida es fácil. Pues los de cuarto acompañan a los de tercero.

E: ¿Existe algún material pedagógico especial para compartir con ambos grados?

P2: Son adecuarlos, bueno los vamos adecuado de acuerdo a lo que necesitamos porque específicamente no. Nos decían antes en supervisión que había un material específico para trabajar en escuelas multigrado y de ahí sacaban las planeaciones, pero los buscamos y no encontramos, eran de otros Estados entonces no se podían adecuar. Lo único que hacemos es ver los temas y adecuarlos a los diversos grados.

E: ¿Cree que es necesario fortalecer la capacitación docente? o si se debería implementar capacitaciones para formadores de escuelas multigrado.

P2: Yo creo que si porque hay un determinado momento en que la falta de a veces de organización o la falta de actualización hace que no demos al cien por ciento de lo que tenemos que dar. Más específico para multigrado, más que nada para las estrategias, estrategias de aprendizaje y la aplicación en el salón. Y manejar los temas, ahora sí que se podría decir general pero dándole los aprendizajes esperados a cada grado.

E: Nos podría compartir una anécdota importante o interesante para su desarrollo profesional.

P2: Las anécdotas que más me gustan es cuando los alumnos del grado superior logran hacer algo por los del grado anterior. Por ejemplo que los alumnos de cuarto ya saben trabajar las fracciones, las sumas y todo eso y cuando apoyan a los de

tercero a cómo hacer las fracciones, enseñarles y que lo estén intentando y logran los de tercero culminar ese aprendizaje, eso es muy satisfactorio porque así ya nosotros conocemos que los niños si pueden ayudarse entre ellos y más que nada que entre ellos hay más confianza. De que hay a veces no te entiendo, y son esas las experiencias que más me gustan.