

43

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS MULTIGRADO EN MÉXICO Y COLOMBIA

TEACHING AND LEARNING IN MULTIGRADE ELEMENTARY SCHOOLS IN MEXICO AND COLOMBIA

Ana Laura González Lira¹

E-mail: laupretty13@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2559-4004>

María Elsa Becerra Silva²

E-mail: marielsitabe@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2895-671X>

Javier Moreno Tapia¹

E-mail: javier_moreno@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4029-5440>

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

² Secretaría de Educación de Boyacá. Colombia.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

González Lira, A. L., Becerra Silva, M. E., & Moreno Tapia, J. (2021). La enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias multigrado en México y Colombia. *Revista Conrado*, 17(79), 351-359.

RESUMEN

El propósito de este reporte ha sido describir y analizar desde el marco referencial de la teoría sociocultural y con una perspectiva interpretativa los resultados de un trabajo de investigación realizado en dos escuelas primarias multigrado: una en Colombia y otra en México, ofreciendo una aproximación comparada sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y algunos elementos relacionados. Los resultados revelan el complejo trabajo que representa para un docente la atención a alumnos de diferentes grados escolares de manera simultánea en una misma aula de clases, el cual requiere de una formación especializada; así como herramientas de apoyo, estrategias y recursos especialmente diseñados para esta modalidad. Aspecto que resalta como una diferencia importante en México y Colombia, siendo esta última un modelo a resaltar, respecto a las políticas y recursos de apoyo para el docente de escuelas que operan con la organización multigrado. Se concluye con la propuesta de investigaciones encaminadas al diseño de modelos y prácticas de intervención educativa innovadoras y creativas centradas en el contexto de la propia modalidad.

Palabras clave:

Educación multigrado, estudio comparado, ambiente de aprendizaje, políticas educativas.

ABSTRACT

The purpose of this report has been to describe and analyze from the referential framework of sociocultural theory and with an interpretive perspective the results of a research work carried out in two multigrade primary schools: one in Colombia and the other in Mexico, offering a comparative approach on the teaching and learning processes and some related elements. The results reveal the complex work that represents for a teacher the attention to students of different school grades simultaneously in the same classroom, which requires specialized training as well as support tools, strategies and resources specially designed for this modality. Aspect that stands out as an important difference in Mexico and Colombia, the latter being a model to be highlighted, regarding the policies and support resources for the teacher of schools that operate with the multigrade organization. It concludes with the proposal of research aimed at the design of innovative and creative educational intervention models and practices focused on the context of the modality itself.

Keywords:

Multigrade education, comparative study, learning environment, educational policies.

INTRODUCCIÓN

En su definición más simple, las escuelas multigrado son aquellas donde los docentes o figuras educativas atienden a estudiantes de distintos grados en una misma aula. Esta modalidad educativa, está presente en los niveles de educación básica, desde preescolar hasta secundaria. Según el caso, estas escuelas son unidocentes o unitarias, bidocentes o tridocentes, lo que depende, del número establecido de estudiantes por docente (México. Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, 2019). Las figuras educativas en estas instituciones, a la par de las tareas pedagógicas que realizan, desempeñan también funciones administrativas y de gestión, pues siempre es uno de los docentes quien ejerce el cargo (México. Secretaría de Educación Pública, 2017).

En los países Latinoamericanos, la existencia de escuelas multigrado atiende a condiciones demográficas, sociales y presupuestarias. Esta modalidad en nivel primaria representa, para muchos niños, la única oportunidad de acceso a la educación. En general, hablar de escuelas multigrado, remite a condiciones de ruralidad y desigualdad social, pues el escenario educativo en el que operan, está condicionado por elementos sociales y demográficos (México. Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, 2019).

Las investigaciones que se han realizado en el ámbito de las escuelas multigrado, se han centrado en la construcción de conocimiento sobre las condiciones en las que operan y los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las aulas de clases. En ellas, se identifica el interés por la reivindicación de la multigradación como una modalidad educativa que presenta importantes ventajas pedagógicas sobre las escuelas graduadas, bajo la premisa de que esta forma de organización escolar puede ser utilizada en cualquier situación educativa y no solo por imposiciones administrativas, ya que en su dinámica se configuran comunidades de aprendizaje.

La manifestación de la diversidad en las aulas multigrado desencadena, por naturaleza, la interacción permanente entre estudiantes de diferentes grados escolares. Las relaciones espontáneas y mediadas por el docente dan lugar al aprendizaje cooperativo, donde los resultados son igual de benéficos para todos.

También aparecen con frecuencia actividades de tutoría entre pares, donde los alumnos con más experiencia instruyen a otros que son más pequeños o tienen dificultades, ofreciendo ayudas pedagógicas e interacciones relevantes y necesarias para construir conocimiento desde una visión socioconstructivista del aprendizaje (Coll, 1985). La dinámica de socialización, no sólo tributa a la construcción de aprendizajes, sino también al desarrollo de la civilidad y el logro de objetivos para el bienestar común.

De manera puntual, los estudios de investigación de Juárez (2012, 2017); Juárez, et al. (2015); y Juárez & Lara (2018), derivados del trabajo de campo con docentes y alumnos de países como Finlandia, Cuba, El Salvador y Colombia permiten identificar que en Latinoamérica las escuelas multigrado comparten características comunes: con relación a los contextos, regularmente se instalan en comunidades caracterizadas por la desigualdad social y la falta de acceso a servicios básicos; respecto al trabajo docente, se acentúan la precariedad en la oferta de formación inicial y continua lo que deriva en dificultades para la atención a alumnos de diferentes edades de una misma aula de clases. También destaca algunas acciones compensatorias en materia de política educativa que se han emprendido en países como Colombia y Cuba para la atención a docentes y estudiantes que trabajan para esta modalidad educativa.

En el caso específico de Colombia, los estudios de investigación referentes al multigrado, reconocen la trayectoria y relevancia del modelo educativo denominado Escuela Nueva, como medida compensatoria para la atención a poblaciones de alumnos que viven en pequeñas comunidades. Sin embargo, se refiere que, el ámbito de la educación local ha sido poco estudiado y señalan la relevancia de realizar investigaciones que rescaten la perspectiva de los profesores. Asimismo, se identifica la importancia de replantear las políticas educativas de acuerdo a las características específicas de cada contexto y se destaca como necesario intensificar los programas de formación docente (Acosta & Deaza, 2019).

Por otro lado, las investigaciones en México realizadas en el contexto de las escuelas de organización multigrado se han centrado en el estudio de las prácticas de enseñanza y aprendizaje y en el análisis del contexto como un factor de importante influencia en el nivel de aprendizaje de los estudiantes. Se destacan las dificultades que enfrentan los docentes para trabajar en un contexto para el que no fueron preparados, se critica la existencia de un currículo homogéneo pensado para escuelas graduadas y se evidencia la falta de acciones desde las políticas educativas para atender sus necesidades y carencias (Arteaga, 2011; Estrada, 2015).

Con la pretensión de contribuir a la construcción de conocimiento sobre la realidad educativa que tiene lugar en las escuelas multigrado, el objetivo de este artículo es describir y analizar los resultados de un trabajo de investigación realizado en dos escuelas primarias multigrado: una en Colombia y otra en México, ofreciendo una aproximación comparada sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y algunos elementos relacionados. La información presentada se analiza a la luz de los planteamientos de la teoría sociocultural y desde un enfoque metodológico de tipo cualitativo.

El marco de referencia para la comparación de la modalidad multigrado desde estos dos escenarios retoma la

concepción de la enseñanza y aprendizaje desde la teoría sociocultural, donde se destaca la importancia de la interacción social y el uso del lenguaje como instrumento esencial de mediación (Coll, 1985). El proceso de enseñanza, debe asegurar los andamiajes para favorecer el tránsito entre las diferentes zonas de desarrollo.

Por lo tanto, el papel del profesor, quien es experto en determinada área del conocimiento, es brindar ayudas pedagógicas que favorecen la internalización del conocimiento a través del diseño de situaciones educativas que guíen al alumno para generar actividades de alto nivel cognitivo que contribuyan a la construcción de conocimiento, y no solo reproduzcan información (Coll, 2001). Su participación en el diseño de estas situaciones, se reduce en la medida en que los estudiantes se apropian del objeto de conocimiento y desarrollan su competencia de autorregulación y autonomía del aprendizaje (Hernández, 1998; Coll, 1997).

A través del diseño de estas situaciones educativas, el docente ofrece al estudiante un tránsito por las diversas Zonas de Desarrollo, otorgando oportunidades y herramientas para el desarrollo de habilidades, donde de manera estratégica realiza ajustes a la ayuda pedagógica a la vez que incrementa la complejidad de la tarea educativa, según el contexto particular de cada aprendiz, considerando su conocimiento previo y avances progresivos de su aprendizaje. Estas situaciones se conciben entonces como instrumentos psicológicos desde una visión Vygotskyana por lo que, desde el enfoque sociocultural, la intervención docente, crea los escenarios favorables para incidir en la construcción de aprendizajes del alumno y el desarrollo de los procesos cognitivos, poniendo en la base los procesos de interacción (Vygotsky, 1934).

Desde esta perspectiva el análisis que se pretendió realizar se centro en los siguientes aspectos:

Prácticas de enseñanza y aprendizaje, entendidos como todas aquellas acciones y formas de interacciones que el docente lleva a cabo y promueve en el contexto de su clase para construir un ambiente de aprendizaje.

Formación profesional, que se refiere a la preparación académica que el profesor recibió para convertirse en docente.

Currículo, donde se pretende indagar por un lado en los principios y políticas educativas que rigen la modalidad.

Recursos y materiales, destacando cuáles son los que se utilizan en uno y otro contexto.

MATERIALES Y MÉTODOS

El proceso de investigación desarrollado, tuvo un tratamiento metodológico cualitativo, con aproximaciones interpretativas. Para el proceso de comparación, se retomaron las orientaciones metodológicas de Bereday (1968), quien menciona que el objetivo de los estudios

comparados en pedagogía es “examinar la significación de las semejanzas y las diferencias que existen entre diversos sistemas educativos” (p. 31). Sin embargo, y como el mismo autor menciona, existen diferentes niveles de aproximación a los estudios comparados, que dependen, entre otras cosas de los límites temporales y espaciales de la investigación y de los referentes documentales.

El presente trabajo, se ubica en la primera fase, que consiste en “*describir los sistemas pedagógicos y las prácticas educativas... Los dos principales aspectos del estudio de escuelas extranjeras son el examen de la información escrita y las visitas a escuelas*” (Bereday, 1968, p. 42). De acuerdo a lo anterior, se recupera una comparación en torno a la información documental, de las observaciones de clase y de las entrevistas realizadas a las docentes del contexto colombiano y mexicano respectivamente.

El estudio se realizó con docentes y alumnos de escuelas primarias multigrado ubicadas en dos comunidades rurales: una perteneciente al municipio de Tuta, departamento de Boyacá, Colombia y otra ubicada en el municipio de Singuilucan, Estado de Hidalgo, México. En la escuela de Tuta, una sola docente trabajaba con los grados de preescolar a quinto de primaria; en la escuela de Singuilucan, la docente observada atendía únicamente a los estudiantes de cuarto a sexto grado. Los datos fueron recuperados durante el 2018 y 2019.

La siguiente tabla, muestra algunas características sociodemográficas de los dos estados en los que se llevó a cabo la investigación (Tabla 1):

Tabla 1. Características sociodemográficas de los dos estados en los que se llevó a cabo la investigación.

	Boyacá	Hidalgo
Población	1 135 693 personas (2018)	2 358 359 personas (2015)
Principales actividades económicas	Agricultura, actividades industriales y de servicios	Agricultura, actividades industriales y de servicios
Nivel de analfabetismo	5.8 % de analfabetismo en personas de 30 años o más	8.2% de analfabetismo en personas de 15 años o más
Pobreza	10.04% de personas viven en condiciones de pobreza	54.3% de personas en condiciones de pobreza
Porcentaje de escuelas multigrado	90% de las escuelas de primaria rurales son multigrado	41.1% de las escuelas primarias son multigrado

Si bien, los estados en los que tuvo lugar la recogida de datos para el estudio, pertenecen a contextos demográficos, sociales, y económicos diferentes como puede evidenciarse en la información contenida en la tabla anterior, una similitud importante es el porcentaje de escuelas multigrado instaladas en su territorio.

Por otro lado, para la recolección de información, se llevó a cabo una entrevista con cada docente y cinco sesiones de observación de clase. Los instrumentos, fueron diseñados con base en las categorías señaladas previamente: prácticas de enseñanza y aprendizaje, formación profesional, currículum, y, recursos y materiales. Atendiendo a que, una de las principales características de las escuelas multigrado, es la diversidad, los principios teóricos que fundamentan la elaboración y aplicación de instrumentos y el análisis de la información recopilada, tienen sus orígenes en el constructivismo sociocultural.

A continuación se presentan las categorías que integran los instrumentos de investigación:

Guías de Observación

Prácticas de enseñanza y aprendizaje:

- Gestión del tiempo.
- Organización de las actividades.
- Contextualización de los aprendizajes.
- Ambiente de aprendizaje.
- Participación de los estudiantes.
- Contenidos.
- Autonomía.

Recursos y materiales:

- Materiales para la enseñanza.
- Materiales para el aprendizaje.

Guión de entrevista

Información general

- Años de experiencia en multigrado.
- Años trabajando en la escuela en la que actualmente labora.
- Grados que atiende.

Prácticas de enseñanza y aprendizaje:

- ¿Cómo organiza las actividades escolares para atender la diversidad de grados escolares?
- ¿Cuáles son los retos y dificultades del trabajo con grupos multigrado?

Formación profesional:

- Carrera profesional.
- Universidad de procedencia.
- ¿Ha recibido capacitación inicial o continúa relacionada con la enseñanza en contextos multigrado?

Formación profesional:

- Materiales para la enseñanza.

- Materiales para el aprendizaje.

- Flexibilidad y organización curricular.

El análisis se realizó en cuatro fases que se describen brevemente a continuación:

Fase 1. Investigación documental. En esta fase tuvo lugar la búsqueda, análisis y sistematización de trabajos de investigación relacionados con el contexto de las escuelas primarias multigrado en ambos países. La búsqueda de los trabajos académicos que se presentan, se realizó a través de repositorios electrónicos como Scielo, Redalyc, y Latindex, por mencionar algunos. También se consultaron bibliotecas digitales de instituciones de Educación superior.

Fase 2. Definición de las categorías de análisis y de las técnicas de investigación. En esta etapa, se revisó el fundamento teórico de la perspectiva sociocultural y se definieron las categorías para el diseño de instrumentos. Al pretender destacar el papel de los sujetos en el proceso educativo y en congruencia con el enfoque de la investigación, se elige la entrevista y la observación como técnicas de recolección de datos.

Fase 3. Aplicación de instrumentos. Se acude, de manera diacrónica, a los contextos educativos seleccionados y se aplican los instrumentos diseñados. En la aplicación participan docentes y alumnos de las escuelas multigrado.

Fase 4. Análisis de la información: En esta fase se sistematizó la información recuperada a través de los instrumentos aplicados y se analizó a partir de las categorías que conformaron los instrumentos. Los resultados de esta fase, se integran en el siguiente apartado

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En México, las escuelas multigrado, han formado parte importante del Sistema Educativo Nacional desde sus orígenes, aunque casi siempre se les ha excluido de las políticas educativas nacionales y de los planteamientos de las diversas reformas. El servicio de educación multigrado se imparte a través de tres subsistemas: educación primaria multigrado general, Educación multigrado indígena y el Consejo nacional del Fomento Educativo (CONAFE) que surge como alternativa de atención a poblaciones de alumnos que viven en comunidades aisladas (Juárez, 2017; México. Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, 2019)

En el ciclo escolar 2016-2017, las escuelas multigrado representaron 32.6% del total de las de educación básica. Con respecto al nivel de primaria, el 43% de las escuelas son multigrado, 28% de los preescolares y el 16% de las secundarias. Las escuelas multigrado atendieron en el ciclo mencionado a una matrícula que representa a 1 778 000 alumnos de educación básica (México. Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, 2019).

Respecto a la legislación mexicana en materia educativa, el artículo tercero constitucional, **“se sustenta en los principios fundamentales de universalidad, equidad, logro (aprendizaje efectivo), suficiencia y calidad de la oferta, y mejora constante”** (México. Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, 2019, p.15). Estos principios, representan grandes desafíos para el estado nacional y en los hechos, y en particular para la modalidad multigrado, persisten condiciones de desigualdad que se materializan en dificultades de acceso a un servicio educativo de calidad para ciertas poblaciones de alumnos.

Por otra parte, en Colombia, el Sistema de la Escuela Nueva que prevalece actualmente, fue creado en 1975 para dar respuesta a los problemas educativos de las poblaciones rurales. Se implementó bajo los mismos objetivos de la escuela unitaria (presentes en comunidades con poca población) promovida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), pero introdujo nuevas estrategias de operación que permitieron una mayor viabilidad técnica, política y financiera.

El programa Escuela Nueva, se ha ocupado de proveer educación primaria completa, siguiendo objetivos de calidad de las escuelas ubicadas en sectores rurales. Se han implementado métodos de enseñanza con pedagogía activa basados en el aprendizaje cooperativo, personalizado, flexibilización de contenidos y en la participación de los niños a través de guías de aprendizaje o textos interactivos. En el año 2010, en Colombia existían cerca de 25 313 escuelas que utilizaban el modelo Escuela Nueva, lo que representaba una matrícula de 812 580 estudiantes.

En materia de Legislación, el artículo 67 de la constitución colombiana, establece la educación como un derecho humano y como obligación del estado garantizar las condiciones de acceso a este servicio educativo, así como velar por su calidad y cumplimiento. Sin embargo, existen grandes retos que se destacan en las críticas de investigadores que han analizado el alcance y pertinencia del modelo Escuela Nueva; entre los que se identifican, la carencia de un equipo de especialistas para la planeación, producción y evaluación de los materiales de aprendizaje; la carga actividades de gestión y administrativas de los docentes; la capacitación corta e insuficiente, así como diversos grados de carencias y deficiencias relacionadas con la infraestructura y el equipamiento escolar (Gómez, 1993; Urrea & Figueiredo, 2018).

La información general de las docentes, permitió identificar diferencias significativas respecto a su experiencia en el servicio educativo y a la formación profesional. En el caso de la docente mexicana, tenía un año de experiencia en el trabajo con grupos multigrado atendiendo grados de cuarto, quinto y sexto año. Se formó como Licenciada en Educación Primaria, en una escuela normal ubicada en la capital del mismo estado donde labora.

Menciona que, durante su formación inicial, no cursó alguna asignatura relacionada con el trabajo en grupos de esta modalidad, ni tuvo algún acercamiento o experiencia previa en estas aulas, por lo que el trabajo simultáneo con más de un grado representó un gran reto.

Una revisión de los planes y programas de estudio 2012 y 2018 de las Escuelas Normales, en el programa educativo de la Licenciatura en Educación primaria en México, permitió identificar que, la preparación para la enseñanza en grupos multigrado no forma parte de los contenidos de la malla curricular (México. Secretaría de Educación Pública, 2012, 2018).

En relación con la oferta de la formación continua, la docente refiere que: **“Los cursos y talleres que se imparten desde la Secretaría de Educación Pública, en su mayoría, están orientados a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los campos formativos de lenguaje y comunicación. Sin embargo, están pensados para el trabajo en escuelas de organización completa, por lo que son mínimas las aportaciones al trabajo que realizo en multigrado”**.

La docente en México, menciona que la importancia de los consejos Técnicos Escolares, que son reuniones periódicas de colectivos docentes de una misma zona escolar y/o instituciones convocadas con el objetivo abordar temáticas técnico-pedagógicas de las instituciones escolares, radica en que representan el único espacio en el que puede compartir sus dificultades y las problemáticas que enfrenta en su escuela, con otros docentes que tienen amplia experticia en el trabajo con grupos multigrado.

El testimonio de la docente mexicana y la revisión documental (Arteaga, 2011; Estrada, 2015, Juárez, 2017), deja ver que los planes de estudio que se ofertan desde las escuelas formadoras de docentes en México, no responden a las demandas para el trabajo en contextos particulares, como es el caso del multigrado. Esta condición, permite a su vez vislumbrar que la complejidad y dificultad que presenta la docente en su práctica cotidiana, no son hechos aislados, sino resultados de la precariedad en la oferta de formación inicial y continua para el trabajo en esta modalidad.

Con relación a la docente en Colombia, cursó la Licenciatura en Educación Básica en La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, tiene una especialización en Informática para la docencia y es Máster en Tecnología Educativa. Si bien, durante su formación inicial no cursó asignaturas especializadas en la modalidad multigrado y sus acercamientos al trabajo docente fueron en escuelas ubicadas en la zona urbana, desde que inició su trabajo en escuelas de modalidad multigrado, 18 años a la fecha, ha recibido cursos de capacitación y formación docente, por especialistas en el tema y atiende todos los grados de preescolar y primaria.

Los cursos que se ofrecen, provienen de iniciativas del Ministerio Nacional de Educación o desde las secretarías de educación locales ubicadas en cada departamento. Las temáticas que abordan están relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, cátedra de la paz, democracia e inglés, así como la incorporación de las Tecnologías de la información y la comunicación a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto, también menciona lo siguiente: *“los cursos y talleres han resultado de importante relevancia y apoyo para el desarrollo de mis actividades cotidianas y son impartidos por especialistas. Sin embargo, en ocasiones, dificulta la organización de los tiempos destinados a la enseñanza y aprendizaje, pues muchos de estos se realizan durante el ciclo escolar y hay cursos que duran hasta una semana, lo que resta tiempo efectivo a las actividades de aprendizaje”*.

Las aportaciones de la docente en Colombia, permiten identificar que si bien, se han implementado esfuerzos importantes para atender las necesidades de formación continua bajo la modalidad de cursos o talleres, una evaluación de los contenidos, duración y formas de impartición, que incluya la perspectiva de los docentes, es indispensable para valorar la pertinencia e impacto y para replantearlos en sus formas y fines.

En el aula multigrado en México, las observaciones realizadas mostraron que la docente seguía un orden establecido en su planeación de actividades que, en general sucedían de la siguiente manera: presentación del contenido, vínculo con el contexto, actividad de desarrollo y actividad de autoevaluación. Las indicaciones eran claras y, en ocasiones, entregaba un guión didáctico a los estudiantes con el orden de las actividades a seguir.

Sin embargo, se observó excesiva dependencia de los estudiantes hacia la docente, pues de manera constante los alumnos le cuestionaban sobre las actividades a realizar y esperaban de su aprobación sobre lo que realizaban para continuar o concluir las actividades asignadas. Además, se observaron con frecuencia momentos donde los alumnos no realizaban actividades relacionadas con los contenidos escolares, debido a una gestión del tiempo poco adecuada a la organización del grupo multigrado.

El trabajo en escuelas multigrado en México implica, para los docentes, la necesidad de articular los contenidos y aprendizajes esperados, pues operan con un currículo donde se organizan los contenidos de manera gradual (Juárez, 2017). Si bien, la docente identifica como reto la planificación, articulación y evaluación de los contenidos, también refirió como ventaja el conocimiento de los planes y programas de estudio de todos los grados con los que trabaja.

En el caso de Colombia, la docente se encarga de monitorear las actividades de aprendizaje, de resolver dudas

y de indicar los tiempos establecidos para el abordaje de las diferentes asignaturas. La labor de enseñanza, no solo se identifica desde el docente, sino a través del trabajo cooperativo y de las ayudas pedagógicas que brindan los estudiantes más avanzados a quienes presentan más dificultades.

También se identifica que, en el trabajo por grados, los alumnos están habituados a la discusión y debate de temas y métodos, así como a compartir experiencias. El diálogo entre pares, resulta ser un recurso fundamental para el desarrollo de las sesiones. A diferencia de los hallazgos encontrados en el aula mexicana, los alumnos de la escuela de Tuta, trabajaban de manera autodidacta con base en la organización de los horarios.

En ambas aulas, se identificaron dos formas principales de organización de los estudiantes, en donde la dinámica del desarrollo de las clases fue similar: por grado escolar y por grupo. En la primera modalidad, los alumnos se integran en equipo según su grado y abordan contenidos propios de su nivel. En la segunda forma de trabajo, la docente elige un tema en común: en el inicio y el cierre de la clase participan de manera indistinta alumnos de los diferentes grados escolares y durante el desarrollo de la clase se proponen actividades diferenciadas con grados de complejidad adecuados al grado y/o nivel escolar de los estudiantes.

Éstas formas de organización del grupo multigrado, fueron identificadas en trabajos de investigación previos con maestros mexicanos, como es el caso del estudio de Weiss (2000). Los resultados del trabajo citado, aunados a las observaciones realizadas, permiten concluir que, la forma de organización del trabajo por proyectos y por tema común, resultan una alternativa viable para la atención a grupos que trabajan bajo esta modalidad educativa.

Otro aspecto de relevancia fue que, en ambas prácticas se observó la existencia de un ambiente de aprendizaje basado en la comunicación, el respeto y el diálogo, lo que permitía establecer relaciones de confianza y comunicación efectiva entre los estudiantes y las docentes. Las estrategias de aprendizaje basadas en la cooperación y la colaboración, se hicieron evidentes en ambos casos, favoreciendo la participación e inclusión de todos los estudiantes en las diferentes actividades. En los dos casos, se observó por parte de las docentes, un amplio dominio de los contenidos que imparten y esfuerzos en la adecuación de los aprendizajes al contexto en el que enseñan a través de actividades situadas.

Un aspecto que las docentes mencionaron de manera reiterada, es el poco tiempo efectivo que dedican al proceso de enseñanza y aprendizaje, pues si bien, cuentan con una planeación de las actividades a cumplir en tiempos específicos, las tareas burocráticas y de gestión escolar restan tiempo al abordaje de contenidos. En algunas

ocasiones, esta situación representa la necesidad de priorizar algunas asignaturas según la relevancia que se exige desde las secretarías de educación.

A manera de resumen se presenta la tabla 2:

Tabla 2. Elementos a comparar.

Prácticas de enseñanza	
Colombia	México
- Planificación por proyectos - Actividades grupales y por grados - Uso eficiente del tiempo - Contextualización de los aprendizajes	- Planificación por secuencias didácticas - Actividades grupales y por grados - Tiempos poco organizados - Contextualización de los aprendizajes
Prácticas de aprendizaje	
Colombia	México
- Ambiente de aprendizaje favorable - Participación activa de los estudiantes - Autonomía de los estudiantes - Trabajo cooperativo	- Ambiente de aprendizaje favorable - Participación activa de los estudiantes - Dependencia de los estudiantes - Trabajo cooperativo

La docente en México hace referencia a la importancia de la existencia de materiales y programas educativos adecuados a la modalidad multigrado, pues el trabajo simultáneo con diferentes grados escolares, requiere de materiales especializados además de que los planes y programas de estudio oficiales demandan el abordaje de una gran cantidad de contenidos: **“La principal frustración que se genera en mí, es el hecho de no concluir los contenidos que le corresponden a cada grado, pues la carga de temas y aprendizajes esperados es de por sí bastante para cada grado, esta se complica más cuando se trata de atender a tres grados al mismo tiempo.”**

Durante el trabajo de observación, se identificó que, en el aula mexicana, la docente cuenta con una amplia variedad de materiales y recursos de apoyo a la enseñanza y aprendizaje; dentro de los materiales impresos, se observó la existencia de libros con diversos contenidos, ficheros de actividades para los alumnos (uno por grado escolar) y mapas, por mencionar algunos. También se identificó el uso de materiales interactivos: cuerpos y figuras geométricas, dados, carteles, rompecabezas y materiales de educación física. Además, existen recursos de uso libre para los alumnos; pintura, cartulina, tizas, entre otros.

Con relación a los recursos de aprendizaje otorgados por la secretaría de educación pública, la docente hace uso de los libros de texto gratuitos en casi la totalidad de las actividades que desarrolla en el aula. Se observó que esta situación, representa una dificultad, pues su uso atiende exclusivamente a la organización de actividades por grados, situación que deriva en la generación de un

ambiente de enseñanza poco propicio, pues la variedad de contenidos que abordan los estudiantes demanda esfuerzo y tiempo por parte de la docente.

Los docentes que trabajan en la modalidad multigrado en México, deben atender las disposiciones de 6 programas de estudios diferentes y, en el caso de las escuelas unitarias, un docente debe trabajar con 44 libros de texto, que con frecuencia no son distribuidos a la totalidad de los estudiantes (México. Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, 2019). Las observaciones realizadas y las entrevistas con la docente observada, evidenciaron las dificultades que presentan los docentes de escuelas multigrado para trabajar con los materiales otorgados por la Secretaría de Educación Pública que, por su organización gradual, cantidad de contenidos y distribución de los periodos lectivos, no responden a las características de las escuelas de organización multigrado.

Respecto a la escuela colombiana, con relación al programa de estudios, la flexibilidad del modelo Escuela Nueva, permite que cada institución desarrolle su propio plan de estudios y a la vez responder a los lineamientos y estándares nacionales para la educación básica: **“El colegio tiene como tal un plan de estudios, que es un plan único para la institución, entonces yo debo guiarme por el plan de estudios y adaptarlo al programa de Escuela Nueva.”**

Cuenta también con materiales diversos de uso común para todos los alumnos. Una parte a resaltar en el proceso de observación, fueron los materiales de aprendizaje que se otorgan desde la Secretaría de educación. Los alumnos trabajan con guías en las cuatro áreas de conocimiento esenciales: matemáticas, lenguaje, naturales y sociales. Para las demás áreas del conocimiento es la docente quien se encarga del suministro de de materiales ubicados en plataformas virtuales creados por el Ministerio de Educación Nacional.

Un factor que vuelve esenciales el uso de las guías durante las actividades en el aula, es el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, lo que permite a la docente la posibilidad de atender las necesidades de mayor demanda en el aula, mientras los alumnos realizan las actividades que indica la guía de aprendizaje.

Las actividades de estos materiales están estructuradas en tres apartados, que de manera general responden a lo siguiente: recuperación de las experiencias y conocimientos previos sobre los contenidos; desarrollo y problematización del aprendizaje y un proceso de evaluación que permite a los alumnos reconocer su nivel de aprendizaje durante la sesión.

Dentro de cada tema vienen organizadas diferentes temáticas, entonces viene, el título del tema, el objetivo, y las actividades de organizan en tres etapas: A, B y C. La etapa A, es de introducción al tema: pueden ser actividades de lectura, un juego, un canto. Luego viene la etapa B, que es la etapa del desarrollo del conocimiento, y en

la etapa C, las actividades de aplicación, muchas de las cuales se desarrollan con los papás.

A manera de resumen se presenta a continuación la tabla 3.

Tabla 3. Materiales para la enseñanza y el aprendizaje.

Categoría	Colombia	México
Materiales para la enseñanza	- Manuales específicos para el trabajo multigrado -Planes de estudio por instituciones	-Ficheros didácticos -Programas de estudio con orientaciones didácticas (diseñados para escuelas graduadas)
Materiales para el aprendizaje	-Guías de aprendizaje para el trabajo multigrado -Materiales impresos -Material interactivo - Computadora	-Libros de texto -Material impreso variado -Materiales interactivos

El análisis de la información general de ambas docentes, deja ver diferencias relevantes con relación a la experiencia y la formación profesional. Si bien, no son factores únicos que inciden en el desempeño de su práctica, se consideran de importante influencia en los resultados que se presentan en esta investigación, pues a diferencia de la docente en México, la docente en Colombia contaba con una amplia trayectoria formativa, sobre todo en educación continua con cursos especializados para atender la modalidad, y años de experiencia en la atención a escuelas con grupos multigrado.

En materia de formación inicial específica para el multigrado, se encuentran puntos de convergencia con trabajos previos de investigación (Weiss & Espelta, 2000; Estrada, 2015; México. Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, 2019). Las instituciones formadoras de docentes en ambas naciones, no incorporan en sus planes y programas de estudio, trayectos formativos que ofrezcan a los docentes herramientas teóricas y metodológicas para el trabajo en esta modalidad educativa, lo que requiere una reestructura curricular que atienda las necesidades formativas de los docentes para el trabajo cotidiano en las aulas de la modalidad multigrado. En el caso de la educación continua en Colombia si se hace una oferta específica de cursos contextualizados a la modalidad, aspecto en el que México presenta un área de oportunidad.

El apartado de los materiales de enseñanza y aprendizaje, representa puntos de divergencia bastante amplios. Mientras que, en Colombia, a través del programa Escuela Nueva, se han elaborado y distribuido materiales para docentes y alumnos específicos para la multigradación que representan un importante aliado en el desarrollo de las actividades diarias, en México, los materiales y el currículo son diseñados para su implementación en escuelas graduadas, condición que explica algunas de las dificultades referidas por la docente que participó en esta investigación.

A la luz de los planteamientos de la teoría sociocultural, se reconoce en ambas experiencias que, en las aulas

multigrado, la generación las interacciones sociales y las ayudas pedagógicas entre alumnos se dan de manera natural y espontánea y otras más, que son inducidas por las docentes, ofrecen valiosas oportunidades de aprendizaje, pues el alumno, como sujeto social juega un papel activo y protagónico en la construcción de conocimiento. De esta manera, las habilidades y aprendizajes que el estudiante desarrolla en el plano interpersonal, pasan al plano intrapersonal para ser usadas de manera autorregulada (Hernández, 1998).

El uso del contexto, como recurso potencial para la enseñanza y el aprendizaje, es un aspecto que destaca en las prácticas observadas. De manera acertada, las docentes contextualizan los contenidos abordados y reconocen, de manera explícita o implícita que **“todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa”** (Vygostky, 1934, p. 130). Las prácticas de enseñanza observadas, recuperan los aspectos culturales y sociales donde se ha formado el alumno, lo que permite al aprendiz establecer relaciones de sentido. Esto da cuenta del nivel de innovación y creatividad que ambas docentes plasman en su actividad a pesar de las carencias en términos de infraestructura, equipamiento y falta de conectividad que existen en ambos contextos.

Como estudios similares se puede describir un estudio realizado por Juárez (2017), que realiza una comparación de las percepciones que tiene un docente de México y un par en El Salvador, resaltando que en ambos casos se identifican las carencias respecto a la formación profesional y educación continua, así como la falta de modelos, estrategias y recursos especialmente diseñados para la modalidad.

Por otro lado, se rescatan aspectos naturales que promueve la modalidad hacia la conformación de comunidades de aprendizaje gracias a la heterogeneidad y cotutoría que se llevan a cabo, así como el favorecimiento de la autonomía y regulación del aprendizaje. En contraste con ello, resalta en este reporte que Colombia tiene ventajas importantes al respecto de México ya que la formación especializada y el establecimiento de políticas, áreas de apoyo y diseño de recursos especialmente diseñados para la modalidad multigrado fortalecen el desarrollo de ambientes de aprendizaje.

CONCLUSIONES

La investigación con perspectiva comparada, que tiene como objetivo, el análisis de los sistemas educativos para la comprensión y la construcción de conocimiento permitió en este estudio reconocer que si bien, las acciones y esfuerzos implementados en Colombia en el ámbito de las escuelas multigrado tienen amplias oportunidades de mejora, en México, existe una necesidad visible de replantear políticas educativas que atiendan las necesidades de alumnos y docentes que trabajan en la modalidad multigrado.

Se reconoce que, de acuerdo a la propuesta metodológica de Bereday (1968), los límites del estudio, son descriptivos con aproximaciones interpretativas, por lo que se visualiza la necesidad de realizar estudios desde esta misma perspectiva con alcance de estudio comparado, que permitan ampliar la información presentada y que profundicen en otras categorías estudiadas en esta investigación como la infraestructura, las condiciones de educabilidad, la gestión y organización educativa, la participación de los padres de familia, así como el estudio a profundidad de casos específicos.

Las experiencias presentadas, permiten visibilizar el complejo trabajo que representa para un docente la atención a alumnos de diferentes grados escolares de manera simultánea. Una aproximación más profunda al conocimiento de su experiencia y de las formas en las que han adaptado su forma de enseñanza a los requerimientos del multigrado, representaría un valioso referente para docentes que, sin la formación especializada, trabajan bajo las mismas condiciones.

En materia de investigación educativa, se sugiere el desarrollo de estudios con enfoques de intervención que contribuyan con el diagnóstico, diseño, aplicación y evaluación de propuestas para la atención de la naturaleza del aula multigrado. También se recomienda la participación activa de los docentes en los procesos de investigación, así como incluir la percepción de los estudiantes de escuelas multigrado sobre las actividades educativas en las que participan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, L. M. y Deaza, L. S. (2019). Liderazgo escolar: experiencias de directivos y profesores para la justicia social en Colombia. (Tesis de maestría). Universidad de La Sabana. _
- Arteaga, P. (2011). Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado. <http://rededucacion-rural.mx/lineas-de-investigacion/formacion-docente-inicial/los-saberes-docentes-de-maestros-en-primarias-con-grupos-multigrado/>
- Bereday, G. (1968). El método comparativo en pedagogía. Herder.
- Coll, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de Psicología*, 33(2), 61-70
- Coll, C. (1997). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Paidós.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En, C. Coll, J. Palacios y A. Marches (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Tomo 1: Psicología de la educación escolar* (pp. 157-190). Alianza.
- Estrada, M. (2015). Multigrado en derecho propio. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 45(2), 43-62.
- Gómez, V. M. (1993). Visión crítica sobre la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14-15), 280-307.
- Hernández, G. (1998). Paradigmas en psicología de la educación. Paidós educador.
- Juárez, D. (2012). Educación rural en Finlandia: Experiencias para México. *Revista CPU-e*, 15, 140-154.
- Juárez, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 49, 1-16. _
- Juárez, D., & Lara, E. S. (2018). Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante comunidades de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 149-163 _
- Juárez, D., Vencis, P. V., & Noriega, J. Á. V. (2015). Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas primarias rurales en México. *Revista Senderos Pedagógicos*, 6, 15-27.
- México. Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. (2019) Informe de Resultados. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P11245.pdf>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2012). Plan de estudios 2012. Licenciatura en Educación Primaria. SEP. SEP. <http://www.benc.sepc.edu.mx/programaE-scolar/malla.pdf>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes Clave. Planes y programa de estudio para la educación básica. SEP. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-Descargas.html>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2018) Orientaciones curriculares para la formación inicial. SEP. https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/estrategia_fortalecimiento/Orientaciones_curriculares.pdf
- Urrea, S. E., & Figueiredo, E. (2018). Escuela nueva colombiana. Análisis de sus guías de aprendizaje. *Acta Scientiarum. Education*, 40(3).
- Vygotsky, L. S. (1934). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Ediciones Fausto.
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos*, 32(90), 57-76. _