

El desarrollo de competencias para el trabajo docente en escuelas multigrado

The development of competencies for teaching work in multigrade schools

*O desenvolvimento de competências para o trabalho de ensino em escolas
multigrado*

Román Castro Miranda

Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, México

romancastrobenv@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8905-7286>

Resumen

Algunos estudios relevantes para comprender la diversidad y la diferenciación de las prácticas de enseñanza han sido resultado de investigaciones que van desde el orden psicopedagógico, hasta una perspectiva más sociológica de la práctica docente (Schmelkes, 2004; Ezpeleta y Weiss, 1994). Investigar sobre estrategias diversificadas para la atención de escuelas multigrado en forma sistemática es un planteamiento que urge seguir considerando, especialmente en las escuelas normalistas encargadas de preparar y habilitar para la docencia a sus egresados, de los cuales al menos cinco o seis de cada diez irán a estos contextos escolares. Este trabajo pretende describir algunos aportes teóricos producto del curso optativo que se ha desarrollado durante dos cursos con el alumnado de 6.º y 7.º semestres de la Licenciatura en Educación Primaria del plan de estudios 2012. Dicho curso atiende categorías con relevancia académica que le permiten al alumnado identificar y analizar aspectos sustantivos de cómo abordar la docencia en más de un grado escolar, la planeación con una mirada integradora y las estrategias metodológicas que posibilitan abordar el tema común y las actividades diferenciadas, matizadas con trabajo colaborativo y la ayuda mutua. Esta visión reconoce los esfuerzos que la escuela primaria multigrado ha tenido como un importante servicio, ya que por medio de ella se ofrece educación a un estudiantado muy reducido

que, por lo general, residen en localidades rurales pequeñas, indígenas y aisladas, con altos índices de marginación social y económica.

Palabras clave: competencias, diversidad cultural, escuela multigrado, propuesta integradora, transversalidad.

Abstract

Some relevant studies to understand the diversity and differentiation of teaching practices have been the subject of research ranging from the psychopedagogical order, to a more sociological perspective of teaching practice (Schmelkes, 2004, Ezpeleta, De Weiss, 1994). Investigating the study of diversified strategies for the care of multigrade schools in a systematic way, are some of the approaches that urgently need to be considered, especially in the normal schools in charge of enabling for teaching graduates where at least 5 or 6 out of 10 will go to these school contexts. This paper intends to describe some theoretical contributions of the optional course that has been developed during two courses with the sixth and seventh semesters of the Bachelor in Primary Education of the 2012 curriculum. This course covers categories with academic relevance that allow students identify and analyze substantive aspects of how to approach teaching in more than one grade level, planning with an integrating perspective and the methodological strategies that make it possible to address the common theme and differentiated activities, nuanced with collaborative work and mutual help. This vision recognizes the efforts that the multigrade elementary school has had as an important service, since through it education is offered to a very small student body that, in general, resides in small rural, indigenous and isolated localities; with high rates of social and economic marginalization.

Keywords: competences, cultural diversity, multigrade school, integrative proposal, transversality.

Resumo

Alguns estudos relevantes para compreender a diversidade e a diferenciação das práticas docentes têm sido o resultado de pesquisas que vão desde a ordem psicopedagógica até uma perspectiva mais sociológica da prática docente (Schmelkes, 2004, Ezpeleta e Weiss, 1994). Investigar estratégias diversificadas para o atendimento de escolas multigrades de forma sistemática é uma abordagem que precisa ser urgentemente considerada, especialmente nas escolas normalistas encarregadas de preparar e habilitar seus graduados a ensinar, dos quais pelo menos cinco ou seis em dez irão para esses contextos escolares. Este artigo tem como objetivo descrever algumas contribuições teóricas do curso eletivo que foi desenvolvido durante dois cursos com alunos do 6º e 7º semestres do Bachelor of Primary Education do currículo de 2012. Este curso abrange categorias com relevância acadêmica que eles permitem que os alunos identifiquem e analisem aspectos substantivos de como abordar o ensino em mais de um nível escolar, planejando com uma perspectiva integradora e as estratégias metodológicas que permitem abordar o tema comum e as atividades diferenciadas, matizadas com o trabalho colaborativo e a ajuda mútua. Esta visão reconhece os esforços que a escola primária multigrado teve como um serviço importante, uma vez que oferece educação para um corpo estudantil muito pequeno que, em geral, reside em pequenas localidades rurais, indígenas e isoladas, com taxas elevadas de marginalização social e econômica.

Palavras-chave: competências, diversidade cultural, escola multigrado, proposta integrativa, transversalidade.

Fecha Recepción: Marzo 2017

Fecha Aceptación: Septiembre 2017

Introducción

La escuela multigrado, aquella en la que un maestro enseña a dos o más grados al mismo tiempo, constituye la realidad educativa predominante de la escuela primaria de áreas rurales en muchos países en desarrollo (Montero, 2001). En México, 44 % del total de escuelas primarias son de este tipo, es decir, 43 673 escuelas primarias son de organización escolar multigrado, mientras que 11.3 % pertenecen al servicio comunitario, cifra que engloba un total de 11 231 escuelas, según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2013).

Aún más, si se revisa por tipo de servicio, se observa que las primarias generales multigrado representan un alto porcentaje que no debemos invisibilizar, ya que en palabras de Castro (2014) las escuelas primarias generales multigrado se estima que el 11.3 por ciento son unitarias; 12.1 por ciento, bidocentes; 8.1 por ciento, tridocentes; y solo el 0.4 y 0.2 por ciento son de cuatro y cinco docentes respectivamente. En cambio en las escuelas primarias indígenas multigrado el 26.2 por ciento son unitarias; 22.1 por ciento, bidocentes; 14.5 por ciento, tridocentes; 0.7 y 0.3 por ciento, con cuatro y cinco docentes, respectivamente.

Con los referentes anteriores se podría decir que por cada 100 egresados de las escuelas normales del país, 43 brindarán su servicio en una escuela multigrado: 16 de ellos en escuelas primarias generales y 27 en primarias indígenas.

Si se desglosa por entidad federativa, en promedio son 14 los estados del país en los cuales la mitad de las escuelas primarias funcionan con una organización multigrado. Las cuatro entidades que funcionan con un mayor número de primarias de esta modalidad son Chiapas con un 69.6 %, Durango con 63.3 %, San Luis Potosí con 60.9 % y Zacatecas con 57.4 %.

Siguiendo los tipos de servicio, llama la atención que en los estados de Durango y Zacatecas la mitad de las escuelas primarias generales son multigrado; en condición prácticamente similar están Chiapas y Tabasco con 48 % de sus primarias generales; San Luis Potosí con 47.5 %, Veracruz con 46.2 % y Sinaloa con 43.1 % (INEE, 2013).

De acuerdo con Héctor Rojas (2014), quien recupera datos sobresalientes del Panorama educativo de México del 2013 y considerando los reportes del INEE mismo año, vale la pena considerar de suma importancia dos cosas. La primera de ellas es que, debido a los cambios de la Reforma Educativa, el Estado por ley debe garantizar una educación de calidad. La segunda es que,

dada las condiciones en las cuales operan estos centros educativos, este mandato constitucional está lejos de hacerse realidad.

La escuela rural es, entonces, eminentemente multigrado, a semejanza de lo que ocurre en otros países de la región y de otras partes del mundo, donde las escuelas multigrado se ubican en las zonas más apartadas del territorio y atienden, principalmente, a las poblaciones rurales, indígenas y pobres. Es muy probable que la ampliación de la cobertura escolar de la primaria rural alcanzada en la década pasada se haya sostenido a partir del incremento de escuelas atendidas por uno o dos maestros. A pesar de su extensión, la escuela multigrado no ha merecido la atención debida en la política educativa, la cual tiene como referente al modelo opuesto, el monogrado de la escuela primaria. Al igual que en otros países, en México ni los programas de formación de maestros, ni las propuestas de programas de desarrollo curricular de primaria han tomado en cuenta esta realidad educativa (Rodríguez, 2004). En países como el nuestro, la escuela multigrado resulta de la confluencia de una reducida y dispersa población escolar, de limitaciones presupuestarias y de la no disponibilidad de maestros.

El proyecto educativo multigrado, un ejemplo de potencializar una educación intercultural para todos

Es de fundamental importancia lograr que los actores del proceso educativo, en particular el profesorado y el alumnado normalistas, se reconozcan como parte de la problemática educativa que permea el servicio profesional de la educación básica. Por ello, vale la pena reconocer el impacto social que demanda nuestro país en el nivel de educación primaria, en lo particular, el cual desde hace varias décadas no es muy alentador. Debido a esto, es preciso señalar que mientras las escuelas primarias comunitarias y algunos planteles privados se han constituido aprovechando las ventajas de la organización pedagógica del modelo multigrado, en las escuelas primarias generales e indígenas la aplicación de dicho modelo, al no considerar los aspectos fundamentales que lo caracterizan, siguen originando múltiples carencias, tal y como lo menciona Darling-Hammond (2002). Sin duda, en ello influye su propia lejanía y la falta de trabajo colegiado para rescatar el autoaprendizaje y promoción de la pluriculturalidad.

Respecto a los desafíos planteados a los sistemas educativos, en términos de las competencias socioprofesionales con cierto enfoque de la integración, Roegiers (2010) señala:

[Hace] falta plantear y resolver preguntas sobre el nexo que hay entre el desarrollo de competencias para el trabajo docente en escuelas multigrado como estrategia para la atención a la diversidad y su desempeño en el servicio profesional en el ambiente rural de las escuelas multigrado, en razón de los imperativos relacionados con la aplicación de lo adquirido al campo socioprofesional (p. 45).

Es decir, no perder de vista que el alumnado reciba una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y plena del término; para que reciba una educación de calidad donde se les encamine a aprender a aprender, a hacer, a ser y a vivir por y para la vida según Delors (1998), es preciso que esa misma educación se le facilite y prepare para reflexionar sobre la práctica docente; conocer las estrategias de enseñanza congruentes con los enfoques de las asignaturas del currículo y con las formas de trabajo en grupos multigrado; enfatizar en el conocimiento del manejo y aprovechamiento óptimo de los programas de estudio y de los materiales didácticos que tenga a su alcance; recibir orientaciones claras y precisas acerca de cuestiones relacionadas con el autoaprendizaje, la enseñanza, la planeación y la evaluación de todo el proceso realizado dentro y fuera del aula, incluyendo su organización y el propio contexto escolar.

Según datos aportados por la misma Secretaría de Educación Pública (SEP), los cuales son sustentados en el documento Propuesta Educativa Multigrado 2005 y acreditado por Ezpeleta, Weiss (1994), en su evaluación externa, las escuelas primarias generales, indígenas multigrado y comunitarias se encuentran sumidas en serias limitaciones (Ezpeleta, 1997) como las siguientes: de los 200 días del calendario oficial no se imparten clases en 50 o más; en muchos casos y por diversas causas la jornada escolar se reduce a tres o menos horas de trabajo al día; los programas de estudios no se cumplen a cabalidad; la alta movilidad de los profesores durante un ciclo escolar interrumpe la continuidad en los métodos de enseñanza; los maestros enfrentan problemas para trabajar simultáneamente con alumnos de diferentes grados; el tiempo de espera de los niños para ser atendidos por el profesor en las aulas multigrado hacen necesario abordarlo en forma prioritaria desarrollando competencias que le den la seguridad de aplicar instrumentos y acciones diversificadas para afrontar la realidad a la que se enfrentará una vez que se incorporen al servicio profesional docente.

En consecuencia, después de haber planteado un breve diagnóstico de la problemática que rodea a la escuela multigrado, vale la pena destacar una serie de conceptos que permitirán atraer una propuesta pedagógica desde una mirada transversal, que favorece el desarrollo de competencias docentes con una mirada integradora, sin perder de vista el desarrollo de estrategias docentes.

El concepto central, alrededor del cual se articula este trabajo, es el de estrategias docentes. La literatura revisada, proveniente fundamentalmente de la pedagogía, subraya el carácter consciente e intencional de la estrategia, dirigido a un objetivo de aprendizaje que establece el docente.

Para Montero (2002), las técnicas y los procedimientos, dos conceptos usualmente tomados como sinónimos de estrategias, se diferencian por su carácter más bien mecánico, ya que su utilización no está necesariamente ligada a un propósito de aprendizaje por quien las utiliza. Son, o pueden ser, elementos subordinados a la estrategia que los antecede; en ese sentido, serán entendidas como una guía de acciones que hay que seguir. Para este autor, estas son siempre conscientes e intencionales y están dirigidas a un objetivo de aprendizaje. En ese sentido, la estrategia guía las acciones y es anterior a la elección de cualquier procedimiento. Si bien otros autores no establecen esta diferenciación conceptual respecto de procedimientos, por ejemplo, destacan el carácter intencional y consciente de la estrategia.

Para Díaz Barriga (2007), las estrategias de enseñanza son así definidas como procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos.

Para el presente análisis, esta concepción es fundamental pues ubica al docente como un agente que está constantemente tomando decisiones sobre los cursos de acción a seguir en el aula multigrado. Las estrategias son uno de los tres componentes de las habilidades esenciales para enseñar (Eggen y Kauchak, 2000), cuya combinación y adaptación en el contexto del aula son decisivas en la promoción del aprendizaje del alumnado. Aspectos que rescataremos, dado que desde nuestra perspectiva coadyuvan en el desarrollo de competencias y que se vinculan sustantivamente con las nueve habilidades esenciales de enseñanza que estos autores señalan. Estas son las siguientes:

1. Las características del docente; si bien no son habilidades, son esenciales para fomentar el clima de aprendizaje y la motivación.

2. La comunicación del docente tiene una fuerte conexión con los logros del alumno. Una comunicación clara tiene cuatro elementos:

- a. Terminología precisa.
- b. Señales de transición: afirmaciones verbales por las que se comunica una idea (comienzo y término).
- c. Énfasis: alerta a los alumnos acerca de la información importante, centrando la atención del alumno en ella.
- d. La organización tiene efectos directos sobre el uso del tiempo. Buenos indicadores de la organización son el comienzo a tiempo, los materiales (p. 42).

3. El alineamiento de la enseñanza se refiere a la coherencia entre los objetivos y las actividades de aprendizaje.

4. El foco, el cual atrae y mantiene la atención de los alumnos a lo largo de la actividad de aprendizaje.

5. La retroalimentación consiste en la información acerca de la conducta actual que puede emplearse para mejorar el desempeño futuro.

6. El monitoreo es el proceso de verificación permanente de evidencias de progreso en el aprendizaje.

7. La revisión y cierre resume, estructura y completa el tema tratado en clase y establece una conexión y una continuidad entre los aprendizajes, enfatizando los puntos importantes.

8. Indagación, que consiste en la frecuencia de las preguntas, de manera equitativa y apuntalando para ayudar la producción de respuestas, con un tiempo de espera razonable.

Con base en estos referentes, a continuación, citamos algunos aspectos medulares que son tratados durante la implantación de estos cursos en la licenciatura en educación primaria, desde una mirada pedagógica que consideramos le permite al estudiantado movilizar estos saberes y desarrollar competencias para el trabajo docente en la escuela multigrado bajo contextos diferenciados:

Tabla 1. Planteamiento del curso optativo “La escuela multigrado: una propuesta integradora”

Competencias	Estrategias para el trabajo docente	Mirada transversal	Temáticas
<p>Reconozca el contexto social, histórico y educativo del profesado de educación básica en México y la contribución de la escuela multigrado como un espacio que favorece el desarrollo de oportunidades para crear un trabajo centrado en la cooperación, la ayuda mutua y el trabajo autónomo. Identifica metodologías situadas para el aprendizaje significativo, considerando estrategias que favorecen la atención simultánea a diferentes grados de la educación primaria. Construye recursos y materiales educativos que faciliten su labor docente en el contexto del multigrado, en congruencia con la metodología de este, los enfoques de cada asignatura del plan de estudios de la escuela primaria y el contexto escolar multigrado. Diseña y aplica situaciones didácticas significativas de acuerdo con la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y los programas educativos vigentes en el contexto específico de los grupos multigrado. Realiza un proceso de evaluación auténtica y congruente con la metodología de trabajo en la escuela</p>	<p>El trabajo colaborativo.</p> <p>El trabajo a partir de un tema común.</p> <p>La ayuda mutua.</p> <p>Materiales para el trabajo autónomo.</p> <p>La asamblea.</p> <p>Proyectos</p> <p>Los rincones de trabajo en la escuela multigrado.</p>	<p>Genera la vinculación sustantiva con los cuatro trayectos formativos de la licenciatura en educación primaria, especialmente con planeación educativa, adecuación curricular, ambientes de aprendizaje, evaluación para el aprendizaje, diagnóstico e intervención socioeducativa, atención a la diversidad, prácticas sociales del lenguaje, procesos de alfabetización inicial, estrategias didácticas con propósitos comunicativos, la tecnología informática aplicada a los centros escolares, y de manera precisa con todos y cada uno de los cursos de trayecto</p>	<p>Contextos de la escuela multigrado en los últimos 100 años (análisis de la ruta crítica por la que ha transitado la escuela rural: retos y tensiones).</p> <p>Reconocimiento de los enfoques y metodologías sugeridas en los programas de estudio de la RIEB 2011.</p> <p>Analizar la diversidad metodológica de los programas de educación básica y atender, así como analizar, una mirada periférica y transversal de los temas comunes y de relevancia social.</p> <p>Hacia una planeación didáctica centrada en el aprendizaje de la Escuela Multigrado, incluyendo metodologías diversificadas.</p>

multigrado, utiliza la información para mejorar su práctica y elevar el desempeño de sus alumnos.		de práctica profesional.	
---	--	--------------------------	--

Fuente: Síntesis del curso optativo autorizado para la Licenciatura en Educación Primaria y la Licenciatura Intercultural Bilingüe del plan de estudios 2011 en escuelas normalistas públicas y privadas

La atención a grupos multigrado desde un espacio curricular como el curso optativo, motivo de este análisis, aporta además de una visión didáctica más amplia, admite correlacionar contenidos, fortalece la visión personal y en grupo en un aula y direcciona al estudiantado cuando:

- Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones.
- Aplica sus conocimientos para transformar sus prácticas, de manera responsable.
- Aprende de manera permanente.
- Aprende de manera autónoma, y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal.
- Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social.
- Participa de manera colaborativa en distintos grupos y en distintos ambientes.
- Actúa con sentido ético.
- Respeta la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género.

Se han establecido múltiples definiciones de las competencias, debatido con expertos en diversos seminarios, publicaciones y congresos, pero todas ellas tienen problemas por su reduccionismo o falta de especificidad con otros conceptos. En palabras de Tobón (2006), las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad.

Por lo que tratar aspectos sustantivos relacionados con el desarrollo de competencias para la habilitación para la docencia en las escuelas multigrado de nuestro estudiantado, es siempre un reto para quien conduce estos procesos. Analizar desde distintas ópticas la transversalidad como eje que va más allá de la correlación de asignaturas, temáticas o competencias en el tratamiento de este curso optativo, es un desafío que generalmente va acompañado de múltiples tensiones, a pesar del grado de experiencia o expertíz que se posea.

Por ello, vale la pena destacar que algunas estrategias permiten al alumnado vincular algunos saberes del resto de sus trayectos formativos, enfoques y metodologías propuestos en los programas de estudio de cada asignatura, a pesar de que los estudian en varios cursos de la licenciatura. Aquí se coronan algunos elementos sustantivos, de modo que su mirada no se centre en un solo enfoque o grado. La idea central es ampliar su mirada periférica ante el abordaje de los diferentes temas, especialmente cuando hablamos de la escuela multigrado.

Metodología

Hemos hablado ya de las características contextuales de las escuelas multigrado, pero ahora nos detendremos un poco en las estrategias metodológicas empleadas dentro de un aula multigrado. Por ello, es importante definir qué es una estrategia metodológica, ya que es uno de los términos de mayor importancia dentro de este aporte. En palabras de Díaz Barriga (2007), quien retoma a Valle *et al.* (1999), reconoce que estas estrategias son procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades. Se vinculan con el aprendizaje significativo y con el aprender a aprender.

Por lo acuciante del espacio que hoy nos refiere el aporte teórico que ahora se presenta, abordaremos en forma más explícita la importancia de la planeación por tema común con actividades diferenciadas, como estrategia metodológica que favorece dichas competencias en las escuelas multigrado. No obstante, vale la pena mencionar que algunas experiencias, tales como la ayuda mutua, el trabajo colaborativo, el uso del museo, la línea del tiempo y los guiones didácticos, como materiales autoconductores entre el alumnado, son solo algunas estrategias metodológicas que favorecen además la transversalidad, en las que cada docente, desde su contexto, experiencia, dominio o desempeño, podrá favorecer en sus escuelas.

Es fundamental tener clara la importancia de las estrategias metodológicas, ya que pueden fungir como eje rector dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos, por eso consideramos necesario mencionar a Díaz Barriga (2007) cuando dice que “estas estrategias constituyen la secuencia de actividades planificadas y organizadas sistemáticamente, permitiendo la construcción de un conocimiento escolar y, en particular se articulan con las comunidades” (p. 8). Las estrategias metodológicas empleadas dentro de cada aula, siendo multigrado o no,

dependerá básicamente de las características particulares de cada grupo con la finalidad de lograr el óptimo aprendizaje de los alumnos.

Una de las características importantes de un grupo multigrado es la heterogeneidad. Si bien es cierto que en todas las escuelas podemos encontrar grupos heterogéneos, en las escuelas multigrado esto se hace más evidente, provocando que el docente ponga en juego sus habilidades para desarrollar una buena dinámica de trabajo dentro del aula, misma que se encuentra sustentada por la estrategia metodológica empleada. También es importante mencionar qué es lo que permite identificar dichas estrategias, las cuales, de acuerdo con Díaz Barriga (2007), se encargan de detectar principios, criterios y procedimientos que configuran la forma de actuar del docente en relación con la programación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.

Trabajar por grados o ciclos mediante el tema común y las actividades diferenciadas, implica que el docente ponga en práctica diversas habilidades desde su propia planificación, ya que implica movilizar conocimientos curriculares y el manejo de contenidos que se necesitan para poder desarrollar una sesión. Se trata de encontrar una relación entre ambos grados para poder abordar un tema en común, pero habiendo diferencias entre las actividades que debe realizar el alumnado de distintos grados:

La tarea es la elaboración de una organización curricular apropiada a multigrado, lo cual requiere de una reorganización de los contenidos propuestos en los programas de estudio de modo que para cada asignatura se ubiquen los temas o los proyectos comunes, a partir de los cuáles el docente desarrollará la planeación, bajo una óptica transversal, sin perder de vista sus propias particularidades y recordar que es un proceso que los y las docentes han ido transitando de la empiria a la ciencia y en el cual no es posible ignorar el esfuerzo teórico-didáctico de maestros rurales, escritores e investigadores, los cuales han aportado y realizado experiencias exitosas al respecto (Castro, 2014, p.7).

Esta dinámica de trabajo contribuye a que los alumnos de distintos grados entablen un vínculo más cercano y posiblemente una mejor organización al momento de trabajar:

Organizar y planear clases de tal manera que se promuevan tareas compartidas en grupo o equipos de diferentes grados, así como actividades diferenciadas para el ciclo y/o grado. De esta manera, a la vez que se propicia la colaboración entre las y

los alumnos, se atienden sus necesidades e intereses específicos, mediante la creación constante de mejores oportunidades para aprender a partir de los resultados que obtienen en cada una de las evaluaciones que presentan durante determinado periodo o producto (Castro, 2014, p.8).

Uno de los beneficios que aporta este tópico lo conforma el trabajar colaborativamente, puesto que de esta manera se está poniendo en práctica el enfoque constructivista, el cual llama la atención a la diversidad natural existente entre los alumnos. El constructivismo considera esta diversidad como una oportunidad para el aprendizaje, porque los estudiantes en interacción aumentan su propia comprensión.

Conclusiones

Es difícil concluir un tema de esta naturaleza, ya que existen múltiples factores a desentrañar, especialmente cuando nos referimos al desarrollo de competencias para el trabajo docente en escuelas multigrado.

A continuación, precisaré algunos aspectos que impactan desde nuestra perspectiva en dicha formación de nuestro alumnado, quien al egresar se incorporará al servicio profesional docente, al menos de tres a cinco años en una escuela, atendiendo dos o más grados simultáneamente.

Debemos reconocer los esfuerzos que las escuelas normales realizan sobre el estudio de los enfoques didácticos y el análisis metodológico para abordar cada asignatura que contempla el plan de estudios 2011, vigente para la Licenciatura en Educación Primaria. Sin embargo, se carece de prácticas docentes en escuelas de este medio rural con organización multigrado, donde pongan en movimiento ciertas habilidades que avizoren una perspectiva integradora, lo que dificulta muchos procesos formativos en el desarrollo de competencias que atiendan la diversidad cultural.

Existen esfuerzos por incorporarlos a realizar visitas y prácticas en escuelas multigrado, sin embargo, el alumnado expresa frustración al no observar estrategias y metodologías adecuadas, identificando atención homogeneizada como en la escuela unigrado de la ciudad.

En referencia a la implementación del curso optativo, motivo de esta aportación teórica, refiero como aporte sustantivo dos aspectos que impactan positivamente en el desarrollo de

competencias para el trabajo docente en escuelas multigrado como estrategia para la atención a la diversidad desde una mirada integradora:

1. El diseño y análisis de las planeaciones por tema común con actividades diferenciadas, donde observamos que el estudiantado desarrolla ciertas competencias para abordar diversas temáticas con perspectiva transversal, identificando con rapidez cómo estas favorecen la autonomía, la ayuda mutua y el trabajo cooperativo entre su alumnado, atiende la diversidad intercultural que subyace en cada contexto y las constantes relaciones de interdependencia con compañeros de edades, niveles culturales, realidades y grados de aprendizaje diferentes.

2. Conocer, analizar y aplicar estrategias metodológicas, tales como el diccionario científico, el trabajo colaborativo, el uso del museo, la línea del tiempo y algunos materiales autoconductores, como los guiones didácticos, son solo algunas estrategias metodológicas que favorecen además de la transversalidad, el trabajo cooperativo. Sin embargo, se reconoce que existen otras más en las que cada docente desde su contexto, experiencia, dominio o desempeño podrá favorecer en sus escuelas.

Tomar en cuenta la diversidad que hay en el aula y reorientarla hacia el alumnado implicado, de modo que obtenga un mejor beneficio al construir sus aprendizajes, sin perder de vista la ayuda mutua entre sus compañeros, pero a la vez hacia una mejor socialización entre los miembros del grupo, permitiendo interacción más cercana, en comparación con una escuela que no es de organización multigrado, en algunas ocasiones es más difícil de lograr. Por ello, como afirma Uttech (2001), cuando los maestros trabajan un tema común con todos los estudiantes del aula, se genera mayor profundización del tema, ya que estudiantes de diferentes grados aportan sus opiniones y experiencias, construyen de manera colectiva sus conocimientos y, por tanto, aprender mediante la interacción social en el salón multigrado requiere el sentido de comunidad, recuperando los componentes esenciales para lograrlo. En palabras de Bertely (2003), el respeto a opiniones, el refuerzo positivo y el trabajo de colaboración, son aspectos indispensables para que el aula se convierta en un espacio comunitario de diversidad de opiniones e ideas que aportan a un objetivo común.

Referencias

- Bertely, M. (coord.) (2003). *Educación, Derechos Sociales y Equidad. Estado de Conocimiento sobre la Investigación Educativa en México 1992-2002*. Ciudad de México, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Castro, M. R. (2014). *Curso optativo: La escuela multigrado una propuesta integradora. Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en educación primaria y educación primaria intercultural bilingüe para educación normal*. México.
- Darling-Hammond, L. (2002). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Ciudad de México, México: SEP / BAM.
- Delors, J. *et al.* (1995). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, R. G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2000). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, pp.101-120. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1123>
- Ezpeleta, J., Weiss, E. *et al.* (1994). *Evaluación cualitativa del Programa para abatir el rezago educativo. Informe Final*. Ciudad de México, México: Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.
- Montero, C. (coord.) (2001). *Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado. Documento de Trabajo N°18*. Lima, Perú: MECEP / Ministerio de Educación.
- Rodríguez, M. L. (2004). Aprendizaje significativo e interacción personal. Ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo. Maragogi, del 8 a 12 de septiembre del 2004.

- Rogiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Rojas, H. (2014). 44% de las primarias en el país, son multigrado: INEE. *Educación Futura*. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/44-de-las-primarias-en-el-pais-son-multigrado-inee/>.
- Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, V(20).
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2005). *Material para el aprendizaje autónomo. Guiones y ficha de trabajo multigrado*. Ciudad de México, México: SEP.
- Tobón, S. (2006). *Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad*. Bogotá, Colombia: ECOE.
- Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Ciudad de México, México: Paidós.
- Valle, A. *et al.* (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. *Revista latinoamericana de psicología*, 31(3), 425-461.