



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

“Las escuelas multigrado, su análisis desde la Psicología Educativa”

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A (N)
Martha Martinez Venegas

Directora:

Dra. Ana Elena Del Bosque Fuentes
Dr. Miguel Ángel Martínez Rodríguez
Dr. Adrián Cuevas Jiménez

Los Reyes Iztacala, Edo de México, 2018





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

Introducción.....	1
Capítulo 1. Educación en México.....	3
1.1 Tipos de educación escolar.....	9
1.1.1 Escuela multigrado.....	10
1.1.1.1 Enseñanza en las escuelas multigrado.....	12
1.1.1.2 Ventajas y desventajas de la escuela multigrado.....	15
1.1.1.3 Algunas investigaciones y propuestas.....	17
1.1.2 Escuela indígena.....	19
1.1.3 Educación intercultural.....	23
1.2 Escuela popular.....	26
Capítulo 2. Actores en la educación multigrado.....	31
2.1 Los estudiantes.....	31
2.1.1 Organización de los estudiantes.....	33
2.2 Características del docente.....	34
2.3 El contexto social y familiar.....	40
2.3.1 El ambiente social.....	40
2.3.1.1 El idioma.....	41
2.3.2 La familia.....	43
Capítulo 3. Psicología Educativa.....	46
3.1 Enfoques de la Psicología Educativa.....	51
3.1.1 Conductismo.....	52
3.1.2 Humanismo.....	57
3.1.3 Psicología genética.....	63
3.1.4 Cognoscitivismo.....	72

3.1.5	Histórico cultural.....	77
3.1.6	Constructivismo.....	85
3.2	Psicología Educativa en México.....	111
Justificación.....		123
Método		
	Tipo de investigación.....	130
	Contexto: La comunidad “5 de Mayo”.....	134
	Tradiciones y costumbres.....	136
	Escenario y participantes.....	141
	Procedimiento.....	142
	Fases.....	142
	Categorías de análisis.....	144
Análisis de los datos.....		148
Conclusiones.....		208
Referencias.....		231
Anexos.....		244

Dedicatoria

A mis padres, Alfredo y Marta, por ser mí guía y mi mayor apoyo. Por enseñarme a luchar por lo que quiero y ser el mejor ejemplo de amor.

A mis hermanos, Alfredo y Raúl, por acompañarme en cada momento y apoyarme siempre. Los amo.

A mis abuelitos, Ricardo, Marcelina y Juanita, por ser tan fuertes y demostrarme que la familia es lo más importante.

A mi tío Leo, por apoyarme y escucharme siempre que lo necesito, y enseñarme que todo se tiene que dar de corazón.

A mi Oaxaca, porque de ahí vienen las personas más valientes, fuertes y amorosas que conozco. Por ser ese lugar hermoso lleno de vida y paz.

A la Dra. Ana Elena, por creer en mis ideas y apoyarme académica y personalmente, es la profesora más linda.

A la UNAM, por permitirme desarrollarme en todos los sentidos mi vida, por ser mi segundo hogar, siempre lleno de conocimiento y saberes.

Introducción

La escuela multigrado es una modalidad educativa, donde un docente imparte clases en un mismo salón a estudiantes de diferentes edades, principalmente en la zonas rurales del país. El INEE (2016) publicó que por lo menos el 44% de las escuelas primarias de la nación, correspondían a este tipo de educación.

La necesidad de crear las escuelas multigrado fue a partir de la pequeña cantidad de estudiantes y docentes, en las comunidades indígenas no existen los recursos necesarios para abastecer una escuela general. En la mayoría de las ocasiones, la organización de la institución es a partir de los maestros disponibles, así que las escuelas pueden ser unitarias, bidocentes o tridocentes.

La presente investigación tuvo como objetivo el análisis de la escuela multigrado de una comunidad indígena del estado de Oaxaca, cabe mencionar que la misma institución era bilingüe, es decir, el proceso educativo era en español y en mazateco, la lengua originaria de la localidad.

El interés por investigar sobre la educación multigrado radica en querer detallar sobre los diferentes factores que forman este proceso, en primer lugar profundizar sobre la estrategias de aprendizaje de los estudiantes al estar en contacto con contenidos que no corresponden a su grado, así como el desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas con el lugar donde habitan.

También resulta interesante conocer las estrategias de enseñanza, la forma de organizar la información de dos o tres ciclos escolares para revisarlos en una clase, lo cual representa el principal reto para los maestros, así como relacionar el contenido teórico con el contexto inmediato de los estudiantes. En el análisis de cualquier práctica educativa es fundamental considerar las características culturales de la comunidad.

El marco teórico es el constructivismo social ya que posibilita una explicación de los fenómenos psicológicos como una construcción social-individual, a partir de la interacción de un individuo con otros sujetos es que tiene acceso a los saberes

intersubjetivos, información que después es interiorizada, llegando a un nivel intrasubjetivo, donde el conocimiento es de uno mismo pero también de los demás, sin perder la individualidad.

La investigación se realizó con base a la metodología cualitativa ya que permite una visión más amplia y detallada de los fenómenos educativos. Se llevó a cabo una visita a la Escuela Primaria Ricardo Flores Magón de la comunidad 5 de Mayo, ubicada en Huahutla de Jiménez, Oaxaca, donde gracias a la cooperación de los docentes y autoridades se presenció durante ocho días las clases de un grupo multigrado con alumnos de 4°, 5° y 6° año. También se realizaron una serie de entrevistas al maestro a cargo de este grupo, que de igual manera era el director de la institución, y a tres alumnos. La estancia en la escuela permitió a la investigadora realizar un trabajo de observación, durante ocho días. Posteriormente los datos obtenidos fueron analizados de acuerdo a una serie de categorías, a su vez dieron pauta a las conclusiones.

El trabajo teórico consiste en tres capítulos. El primero lleva por nombre “La educación en México”, donde se expone parte del proceso histórico de la formación académica en el país, así como los diferentes tipos de educación que surgieron para responder a las necesidades de la población, por ejemplo la educación indígena, multicultural y multigrado.

En el segundo capítulo se profundiza sobre los diferentes actores de la escuela multigrado, considerando a los alumnos, los docentes, la familia y el contexto social. Rescatando la importancia de cada uno, y planteando que este tipo de instituciones se ubican en un ambiente rural e indígena, por lo tanto en el proceso educativo pueden surgir otras particularidades, como la enseñanza bilingüe o la conservación de tradiciones propias del lugar.

Posteriormente en el tercer capítulo, se plantea el trabajo de la psicología en el ámbito educativo, se explica el proceso educativo por medio de algunos los paradigmas, cada uno tiene una visión del papel de los alumnos, los docentes y contexto social y familiar.

Capítulo 1. Educación en México

La educación escolar tiene la función de promover el desarrollo y socialización entre los estudiantes, la cual está sujeta a una sistematización, planificación y continuidad. En este primer capítulo se propone una revisión de los diferentes tipos de educación escolar, comenzando por la escuela multigrado, que corresponde al estilo de aula donde se llevó a cabo la presente investigación, describiendo las estrategias de enseñanza, así como las ventajas y desventajas de esta dinámica. También se detalló sobre las características de la educación indígena, educación intercultural y escuela popular.

Coll (1996) plantea que los objetivos del proceso educativo son facilitar el acceso a saberes culturales y propiciar la producción mental del alumnado, a partir de que existe cierto contenido donde el docente participa como facilitador en la adquisición de conocimientos de los estudiantes. A partir de estos propósitos y otros factores es que la educación escolar se lleva a cabo como una práctica cotidiana en la actualidad.

En particular, en el sistema educativo mexicano la educación básica abarca el nivel preescolar que consta de dos a tres años; el nivel primaria, con una duración de seis años; y el nivel de secundaria con una extensión de tres años. En cada uno de los grados se pretende el cumplimiento de objetivos por medio de la revisión de contenidos, los cuales tienen que ser acorde a la edad del alumnado. Cabe mencionar que es necesario haber cursado el preescolar para acudir a la primaria y posteriormente la secundaria, así lo establece la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (2009).

Para comprender cómo es el proceso educativo hoy en día, es necesario conocer sus antecedentes, en este sentido, antes de llegar a la estructura actual, se siguió un largo proceso en la forma de educar a los mexicanos. De acuerdo con Sistemas Educativos Nacionales (s/f) en la época prehispánica la educación estaba a cargo en su mayoría por la institución familiar; la guerra y la religión eran los principales ejes en la cultura mesoamericana, por lo tanto la instrucción de los

más jóvenes se basaba en estas prácticas. Cabe señalar que la distinción de los aprendices estaba relacionada con su pertenencia a los grupos socioeconómicos, hijos de la nobleza y los plebeyos estaban destinados a asistir a una institución, independiente la una de la otra.

El siguiente periodo histórico fue la Colonia, la cual se caracterizó por una educación ligada a la iglesia católica, la evangelización era el principal propósito de una formación que estaba a cargo de eclesiásticos. Con el paso del tiempo el fracaso fue inevitable, por lo tanto trataron de aprender las lenguas indígenas para atraer a los infantes, aun así la cantidad de población sin ningún tipo de instrucción escolarizada era mucha. A pesar de que algunos movimientos ideológicos formaron parte del siglo XVIII, estos no tuvieron ningún impacto en la educación básica (Sistemas Educativos Nacionales, s/f).

La situación empeoró con la llegada de la Independencia del país, ya que a causa de los conflictos, el desarrollo del ámbito educativo se puso en pausa. En el periodo pos-independiente la fuerza política estaba compuesta por los conservadores y liberales, ambos coincidían en la importancia de la educación para el progreso de la nación, sin embargo sus posturas eran contrarias en un principio, pero para 1824 plantearon la necesidad de separar la iglesia de cualquier institución del estado; estas fueron las bases para la Reforma y tuvieron un impacto directo en la formación de los estudiantes.

Años después, en 1867 cuando Juárez (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2012) obtuvo el triunfo presidencial, promulgó la Ley de Instrucción Pública, la cual garantizaba una educación gratuita y libre para los más pobres. De la misma manera se impulsaron diferentes programas para aumentar el número de escuelas de las zonas rurales y urbanas del país. El principal propósito era que los mexicanos tuvieran un mayor acceso a la educación, garantizando una mejora como país.

El siguiente periodo donde hubo cambios en el sector educativo fue en el Porfiriato. El desarrollo primordial para este gobierno era la Educación Superior,

sus esfuerzos estaban dirigidos a crear las escuelas preparatorias y universidades. En 1910 se fundó la Universidad Nacional, sin embargo la educación básica tuvo un gran retraso, y los avances sólo fueron en las ciudades del centro del país. Esto cambio cuando Justo Sierra se hizo cargo de la Subsecretaria de Instrucción Pública, él pretendía un avance en este sector, así que creo la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, y en los diferentes niveles educativos regía una visión nacionalista. En 30 años que perduró la dictadura de Díaz el número de escuelas primarias aumento sólo un 2%.

En la Revolución las escuelas estuvieron inactivas, sólo en algunos estados donde se ubicaban los dirigentes de la lucha se promovía la creación de más instituciones, pero fue hasta 1917 que en la Constitución se determinó que la educación debería de ser laica, gratuita y obligatoria, sin embargo en los siguientes años el desabasto de material afectó gravemente la funcionalidad de las escuelas, principalmente las que estaban ubicadas en zonas rurales fueron las más perjudicadas.

José Vasconcelos era uno de los personajes con mayor interés para que la educación llegara a la toda la población, sus intenciones estaban dirigidas a lograr un nacionalismo, incluyendo en principal medida a los indígenas. Entre sus aportaciones está la creación de escuelas primarias y normales para la población rural, además se formaron grupos de profesionistas que se movilizaron a estas comunidades para dedicarse a la formación de docentes.

Y los resultados se vieron hasta la década de los 40, en analfabetismo se redujo a la mitad de la población, y en los años siguientes el mayor desarrollo de las escuelas primarias fue en las zonas urbanas. Desde 1950 la marginación de las comunidades indígenas afectó el acceso a la educación para esta población, aunque el número de habitantes aumentaban no asistían a las aulas, existen registros que lo mismo ocurría hasta 1990, en el tiempo transcurrido no se había logrado ninguna avance.

Particularmente en la presidencia de Adolfo López Mateos, que abarcó de 1958 a 1964, se amplió considerablemente el número de libros de texto gratuito, sin embargo el proceso estuvo descuidado y más de la mitad de los ejemplares tenían errores graves y se volvieron a imprimir por los menos 107 millones. El plan educativo realizado por su gabinete tenía por nombre “Plan de los Once Años”, donde proponían una transformación del sector tan profundo que implicaba un trabajo constante por más de una década, sin embargo los resultados no favorecieron el seguimiento de la estrategia.

En lo que respecta a los años de 1970 a 1976 el presidente fue Luis Echeverría Álvarez, y su principal aportación fue la creación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). A nivel primaria se realizó una modificación de las asignaturas, en ciencia naturales se incluyeron los temas de sexualidad que causaron un gran escándalo, también se consideraron temas de mayor complejidad en matemáticas.

En el sexenio donde gobernó López Portillo, a pesar de que se proponía una estrategia para tener mayor control sobre los alumnos matriculados en las escuelas primarias, el nivel de rezago de los habitantes de zonas rurales era alto, su bajo nivel socioeconómico estaba ligado con la marginación. Aunque en los años anteriores el problema era el mismo en esta época aumentó el descuido por este sector de la población.

Las siguientes administraciones presidenciales fueron una especie de estancamiento constante, aunque se ponían en marcha diferentes planes todos eran rebasados por las necesidades de la población, en la administración de Miguel de la Madrid las crisis económica afectó directamente el sector educativo, principalmente en el nivel de primaria, además de que los infantes no asistían a las aulas también dejaban inconcluso sus estudios.

De acuerdo con López (2013) ya para 1997 se buscaba una formación en las normales basada en el sistema de competencias, se pretendía que por medio del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas

Normales la modernización impulsará el ámbito educativo. Conforme pasó en tiempo la relación con el grupo magisterial de la educación básica era tensa pero se mantenía un control.

En el 2006 se implementó la Evaluación del Logros Académico de los Centros Escolares (ENLACE) que consistía en aplicar un examen de conocimientos de acuerdo al grado de escolaridad en todo el sistema educativo básico, sin embargo López (2013) señala que esta estrategia es un intento fallido por conocer el desarrollo cognitivo de los estudiantes en toda la extensión del país, ya que no toma en cuenta las particularidades de cada región, sólo es una forma de generalizar el rendimiento académico.

Desde el 2007 el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) propuso evaluar además del desempeño académico de las escuelas, la infraestructura escolar empezando por las condiciones de iluminación, higiene y ventilación del aula; así como el equipamiento tecnológico, por ejemplo los laboratorios, proyectores y computadoras.

Durante la presidencia de Felipe Calderón su propuesta para el sector educativo llevaba por nombre “Alianza por la Calidad en la Educación”, en la que proponía una modernización de las instalaciones y mejorar las herramientas tecnológicas. Uno de los principales objetivos era garantizar el desarrollo integral de los alumnos, así lo describen Chacón y Rodríguez (2009). Pero la realidad registrada por el INEE en el 2011, cuando sólo faltaba un año para el término de su administración, demostraba que los porcentajes de estudiantes de escuelas rurales con anomalías correspondían a un 13% a nivel nacional. Y los docentes que estaban a cargo de un grupo multigrado no habían sido capacitados para trabajar bajo esta dinámica. Uno los aspectos más preocupantes era que los alumnos tenían un bajo rendimiento académico y las principales fallas eran en la habilidad lectora (INEE, 2012).

A pesar de lo anterior el INEE publicó en 2012 que la educación “*promueve la libertad, la autonomía personal. Gracias a ella, es posible mejorar las condiciones*

sociales, económicas y culturales de un país” p.1. Es una de las principales contradicciones constantes, el Estado Mexicano está en la obligación de garantizar la creación y mantenimiento de espacios de aprendizaje para la población. Los datos estadísticos muestran que en ese entonces al menos el 97% de los niños entre 6 y 11 años asistían a una escuela primaria.

En relación con la administración de Peña Nieto, López (2013) retoma que los objetivos de la Reforma Educativa son:

- Mejorar la calidad educativa del país para obtener un nivel de competencia internacional.
- Aumentar el número de mexicanos con acceso a la educación superior y media superior.
- Recuperar el control de instituciones magisteriales.

Todo esto por medio de la implementación de una serie de estrategias, por ejemplo, la mejora de la formación en las normales, escuelas de tiempo completo así como el aumento de beneficiarios de becas, sin embargo poco se menciona sobre las escuelas rurales y menos todavía de las aulas multigrado.

Ahora bien, la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (2009) establece que la formación de la educación primaria tiene propósitos que facilitan la enseñanza y aprendizaje de los contenidos para que el alumnado:

- Desarrolle habilidades intelectuales que corresponden a la lectura, escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, y el uso de las matemáticas en la vida cotidiana.
- Adquiera conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales con el fin de crear una conciencia ambiental.
- Que se conozca sobre sus derechos y deberes, resaltando la importancia de los valores, es decir, que se forme éticamente.
- Que desarrolle actitudes que favorezcan el acercamiento a las artes y el deporte.

La preparación escolar de los estudiantes pretende el desarrollo en diferentes áreas del conocimiento, poniendo énfasis en que los contenidos deben estar relacionados con su contexto inmediato. De ahí la necesidad de considerar diferentes tipos de educación, que están dirigidos a un sector de la población en específico para comprender con mayor eficacia la particularidades de cada región que influyen el proceso educativo.

1.1 Tipos de educación escolar

Backhoff, Bouzas, Contreras, Hernández y García (2007) mencionan que para obtener resultados óptimos en la educación escolarizada interfieren una serie de factores como las políticas educativas, las características del contexto social, la situación personal y económica de los estudiantes, así como de la intervención profesional de los docentes. Por lo tanto, el proceso educativo es complejo, se pretende que comience desde la niñez temprana, pasando por varios años de estudio, para alcanzar nuevos niveles de conocimiento.

México se caracteriza por ser una nación compuesta por la diversidad en diferentes sentidos, y la educación no es la excepción. Se han planteado una serie de estrategias pedagógicas que responden a las diferentes necesidades de la población. El INEE (2017) establece que actualmente existe una clasificación de tres tipos de servicio escolar que corresponden al general, indígena y comunitario. Los dos últimos están dirigidos para la población rural, en las comunidades bilingües el objetivo es que el docente también sea hablante de la lengua indígena para favorecer el proceso de enseñanza. El servicio comunitario fue diseñado para las localidades con mayor índice de marginación, todas las instancias se desarrollan bajo un sistema multigrado, y la CONAFE se encarga de su administración pública.

Los datos estadísticos indican que por lo menos el 44% de las escuelas primarias del país son multigrado, y 90% de ellas se ubican en zonas rurales. Los docentes que laboran en este sector son los más jóvenes y con menos experiencia laboral,

que inclusive para ellos es complicado el acceso a una licenciatura relacionada con el magisterio. Actualmente hay 110366 estudiantes matriculados en el servicio comunitario de escuelas primarias ubicadas en zonas un alto nivel de marginación (INEE, 2017).

1.1.1 Escuelas multigrado

Weiss (2000) señala que la escuela multigrado corresponde a un tipo de dinámica donde el docente se encarga de impartir clases a más de un grado simultáneamente en una misma aula. En una sola institución puede haber dos maestros con las mismas características, es decir, se integra el trabajo de seis grados en tres ciclos. Espinosa (2014) plantea que las escuelas son unitarias (un sólo profesor), bidocentes (dos profesores) y tridocentes (tres profesores).

Ames (2004) menciona que en Norteamérica, Inglaterra y Suecia en la década de los 60's y 70's las escuelas multigrado se volvieron una opción pedagógica centrada en el alumno, en Canadá y Estados Unidos era obligatorio cursar algunas materias en esta modalidad. En las evaluaciones se comparaba el rendimiento académico de los estudiantes de escuelas unitarias con alumnos de escuelas generales, y los resultados comprueban que el nivel educativo de ambos aprendices puede estar al mismo nivel.

Así mismo Santos (2007) reconoce que en América Latina las escuelas multigrado son una modalidad de educación predominante en las áreas rurales, en particular en México el INEE (2017) publicó que aunque el número de escuelas multigrado disminuyó ligeramente en los estados de Hidalgo, Sinaloa y Jalisco, en otros como Aguascalientes y Morelos aumentaron las instituciones de este tipo. La diferencia entre el 2010 y 2016 no fue significativa, a lo largo del tiempo las escuelas multigrado se mantuvieron en una constante.

En un aula multigrado los alumnos de diferentes edades comparten las mismas condiciones, Bustos (2010) la define como un agrupamiento de diferentes grados,

los contenidos que se imparten están dirigidos a una sección del grupo en específico, pero todos pueden escuchar la misma explicación, también se diferencia por medio de las actividades de cada grado. Al respecto Santos (2011) menciona que otra de las características del este tipo de aula, es la diversificación de las actividades de enseñanza, la simultaneidad es común en el trabajo multigrado, y la circulación de saberes no cumple con la formalidad de los grados escolares.

Boix y Bustos (2014) plantean que los dos componentes básicos en la estructura del proceso de enseñanza-aprendizaje multigrado son las actividades de aprendizaje y los recursos didácticos, por lo tanto, se debe conocer a los estudiantes para acertar en sus intereses, considerando que las actividades tengan un objetivo claro y al mismo tiempo se presten a la flexibilidad. La diversidad de los ejercicios facilitará el proceso de aprendizaje.

A partir de lo anterior, Santos (2007) identifica que la circulación de saberes entre todos los estudiantes es constante, la diversidad de la edad de los alumnos enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, los más jóvenes están expuestos a contenidos de mayor complejidad, y los mayores pueden recordar y repasar algunos conocimientos. Sin embargo todo dependerá de las condiciones de cada escuela y de las particularidades del grupo, como se evidenciará más adelante en el análisis de resultados.

De acuerdo con Santos (2007) un salón multigrado representa un escenario para el surgimiento de aprendizajes significativos donde la ubicación en un grado no es un obstáculo, sino al contrario, una posibilidad para desarrollar nuevas habilidades con personas de diferente edad. Se tiene que trabajar para crear este ambiente de producción de conocimientos o de otra forma el aula puede volverse un espacio sin intenciones claras.

De igual modo Boix y Bustos (2014) plantean que en las escuelas multigrado surge un “aprendizaje contagiado”, es decir, algunos de los estudiantes adquieren conocimientos que corresponden a otro nivel al estar en contacto indirecto con

contenidos de otros grados, esta es una de las principales ventajas para los alumnos. Este planteamiento se verificó en la observación realizada para la presente investigación, posteriormente en el análisis de resultado se describen las situaciones donde los alumnos más pequeños tienen actitudes proactivas a diferencia de los demás.

En las escuelas multigrado los requerimientos administrativos son flexibles, Mercado (2006) menciona que un ejemplo son los horarios, con frecuencia las clases son matutinas pero en ciertas ocasiones el tiempo no es suficiente, y los docentes requieren de la asistencia de los alumnos por las tardes, afortunadamente los padres de familia apoyan este tipo de medidas considerando que es positivo para los aprendices.

Ahora bien, Boix (2011) menciona que *“la diversidad dentro de la diversidad del aula multigrado ha sido siempre una de sus características más destacables, y concretamente la diversidad de edades que simultáneamente es atendida por un maestro”* (p.16) brindan un espacio para revalidar que a partir de la diferencia se puede acceder a conocimientos y experiencias nuevas. La convivencia de los alumnos de diferentes grados en un mismo espacio de aprendizaje requiere de una serie de estrategias de enseñanza basada en esta particularidad.

1.1.1.1 Enseñanza en las escuelas multigrado

La enseñanza en las escuelas multigrado es diferente en comparación a las aulas tradicionales, al respecto Boix y Bustos (2014) consideran que *“el espectro cognoscitivo que suele existir en los modelos organizativos multigrado es extenso cuando en el mismo lugar en el que se produce la enseñanza y el aprendizaje hay alumnado de diferentes grados”* (p. 30). El docente y los alumnos están en un proceso de educación donde la diversidad es la principal característica que puede estar a favor o en contra de la adquisición de conocimientos, generando múltiples posibilidades para la enseñanza.

En consecuencia las estrategias pedagógicas deben de llevar a la producción de conocimientos significativos, por ejemplo, Santos (2007) propone que entre todos los alumnos sin importar el grado compartan sus creaciones personales para potencializar las habilidades de escucha, escritura y convivencia en el grupo. Y algunos de los temas que recomienda Bustos (2014) en la realización de textos son las tradiciones o mitos de la misma comunidad, acercando a los alumnos a su contexto, de esta manera la actividad tiene dos propósitos; potencializar los aprendizajes respecto a la edad de los estudiantes; y a la conservación de la riqueza cultural.

En el mismo sentido Boix y Bustos (2014), señalan que las actividades diseñadas por los docentes deberían ir en ascendencia de complejidad según el grado para la que esté dirigida, es decir, las actividades de 2° grado son más simples que los ejercicios de 4°, sin embargo también se propone trabajar con contenidos similares. Los autores señalan que *“uno de los principales fundamentos que dan valor pedagógico al aula multigrado es la convivencia interedades, es decir, grupos de alumnos de distintas edades y cursos en los que unos aprenden de los otros, independientemente de la edad que tengan”* (p.32). En la diversidad radica la riqueza de la escuela multigrado, también implica un trabajo simultaneo de diferentes actividades.

Saldívar, Moramay, Santos y Ávila (2004) retoman que los contenidos teóricos tienen mayor probabilidad de ser aprendidos cuando se relacionan con el contexto inmediato de los estudiantes, el docente tiene la responsabilidad realizar esta tarea en su estrategia pedagógica:

“... construir nuevos aprendizajes con base en los conocimientos previos, desarrollar nuevos conocimientos utilizando como marco referencial la realidad de los sujetos. Cuando la educación adquiere sentido y relevancia para los alumnos, el aprendizaje deja de ser esa pesada carga memorística y de acumulación de conocimientos y se convierte en una herramienta de explicación de su realidad” (p.115).

De esta manera, el proceso educativo está dirigido a que el estudiante adquiera conocimientos que no solo se puedan aplicar en la escuela sino también en los ámbitos donde participa.

Respecto a los libros de texto de las escuelas multigrado, Boix y Bustos (2014) y García (2004) plantean que el contenido debería estar relacionado a las mismas comunidades, y uno de los ejemplos más claros es en el ambiente educativo *p'urhepecha*, donde los textos refieren a lo étnico y se toma en cuenta la vida cotidiana de los estudiantes para la planeación del currículo. Cabe resaltar que este material corresponde al más utilizado por los docentes para la consulta teórica.

También Mercado (2006) puntualiza que los libros de texto resultan verdaderamente útiles para los docentes en la explicación de los temas, son su principal fuente de información que también les sirve para organizar su estrategia de enseñanza, al comparar el contenido de cada grado. En la mayoría de las ocasiones la obtención del material de apoyo es por medio de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). A pesar de ser un material indispensable para los maestros y alumnos no siempre se cuenta con los ejemplares necesarios, tal como se explicará en el análisis de resultados.

Cabe resaltar que actualmente no existe ningún plan curricular referente al trabajo en escuelas multigrado, Ezpeleta (2006) y Mercado (2006) coinciden en que uno de los aspectos más preocupantes es la inexistencia de los planes de estudio adecuados para las escuelas multigrado, la complejidad de diseñar actividades para alumnos de diferentes edades en un mismo espacio de aprendizaje puede rebasar al docente, y el proceso educativo se ve gravemente afectado.

La escuela multigrado tiene beneficios y desventajas en el proceso de educación, por un lado la interacción constante de los estudiantes de diversas edades favorece la socialización y el contacto con contenidos de mayor complejidad, por el contrario cuando el docente no tiene claros los objetivos de su intervención o

promueve el trabajo individual en su totalidad no se aprovechan los recursos, a continuación una explicación más detallada.

1.1.1.2 Ventajas y desventajas de la escuela multigrado

Uttech (2001, citado en Bustos, 2010) identificó una serie de ventajas particulares de las escuelas multigrado, entre ellas es que los estudiantes menores imitan los comportamientos de los alumnos de mayor edad, la cooperación y relaciones interpersonales de los integrantes del grupo se ven favorecidas, lo que a su vez facilita el trabajo en equipo, el autor puntualiza que las actividades colectivas reducen la frecuencia de los comportamientos agresivos.

Un ejemplo de una nación donde se obtienen excelentes resultados de la educación multigrado es Finlandia, así lo menciona Juárez (2012), este país se ha destacado por obtener el más alto reconocimiento por su sistema educativo en la prueba PISA (Programme for International Student Assessment), una de las posibles causas es que el gobierno brinda el mismo apoyo económico a las escuelas de zonas rurales y urbanas, con estas acciones se busca que la calidad de la educación sea constante en todo el territorio. También tienen mayores avances en la capacitación de docentes y en la integración de los padres de familia en el proceso educativo escolar.

Por otro lado, Mercado (2006) identifica que uno de los principales problemas de la enseñanza multigrado es la pérdida de tiempo y la fragmentación de los contenidos, cuando un grupo de alumnos concluye sus actividades y si el docente tiene su atención en otro subgrupo de estudiantes el tiempo de espera aumenta, y puede llegar a perder el control de la situación. Aunque tampoco es recomendable caer en el lado opuesto, donde se considere a todos los alumnos como un sólo grado y realicen las mismas actividades. El equilibrio de las tareas dirigidas a un solo grado y el trabajo grupal es uno de los principales retos de los docentes.

Asimismo Boix y Bustos (2014), establecen que en un aula multigrado la autonomía de los estudiantes es un fenómeno no bien dirigido, difícilmente pueden desarrollar estas habilidades, a pesar de que existan actividades diseñadas para el trabajo individual dependen de las instrucciones constantes del docente, lo cual afecta el progreso de las actividades, para el maestro es complicado responder a varios grados simultáneamente y cuando los aprendices son dependientes de las instrucciones los tiempos de espera se vuelven largo y promueven el desorden.

Una de las problemáticas que señalan Hernández (2007) y Ames, (2004) es el pobre equipamiento de las escuelas, el mobiliario no es el suficiente para los alumnos, y en la mayoría de las ocasiones el aula no resulta útil para los diferentes cambios de clima y los materiales escolares son precarios. El transporte es casi inexistente en las comunidades donde se ubican las escuelas multigrado, recordemos que la mayoría se ubica en zonas rurales, sin embargo cuando se cuenta con el apoyo de las autoridades correspondientes la construcción espacios aptos para la educación es posible, tal como se leerá en los apartados siguientes.

De la misma manera Romero, Gallardo, González, Salazar y Zamora (2010) plantean que los pupitres de los alumnos son de mala calidad, la ventilación no es apta para los cambios de clima y una de las situaciones más preocupantes es que a pesar de contar con el equipo de Enciclomedia no se utiliza en las clases, por causa de desconocimiento o por las malas condiciones de electricidad del inmueble.

Algo semejante ocurre con la supervisión de las escuelas multigrado, al respecto Ezpelta (2006) reportó en su proyecto de investigación que las visitas de los supervisores no son frecuentes, en caso contrario la inspección es rutinaria y breve. La implementación de estas estrategias no ofrece los beneficios que debería, las autoridades no muestran mayor interés por conocer las problemáticas de las instituciones.

También Romero et. al (2010) identificó que las visitas del supervisor escolar son esporádicas, para los profesores de cada institución es más difícil hacerse

escuchar sobre las necesidades debido a la lejanía, por otro lado existen situaciones donde los docentes no realizan sus actividades bajo los lineamientos éticos, y sin las inspecciones se vuelve más complicado resolver estos problemas que afectan el proceso educativo.

A pesar de lo anterior, hay alternativas que hacen posible el acercamiento a comunidades indígenas, como la investigación realizada por los profesionales de esta área, a continuación la descripción unos cuantos casos.

1.1.1.3 Algunas investigaciones y propuestas

Weiss (2000) señala que la investigación de las escuelas multigrado y todo lo que conlleva brindaría las respuestas de cómo se han modificado o no la planificación de las clases, saber qué materiales utiliza el docente y en algunos casos cómo se maneja la modalidad bilingüe, y habría que añadir el papel que juegan los alumnos en este proceso educativo, sólo entonces las propuestas tendrían sentido.

Al respecto Romero et. al (2010) mencionan que la Dirección General de Desarrollo Curricular y la Dirección General de Educación Indígena en el 2005 realizó un estudio en escuelas multigrado de los estados de Guerrero, Oaxaca, Veracruz, San Luis Potosí, Michoacán, Hidalgo, Durango, Jalisco, Puebla y Chiapas, para conocer la funcionalidad de estas escuelas y obtuvieron que:

- La revisión del contenido no era mayor al 50%, debido al poco tiempo, también afectaba que el docente realizaba tareas de carácter administrativo.
- La revisión del contenido era superficial, el docente no solicitaba tareas específicas para cada grado.
- Durante periodos de 20 minutos los estudiantes no tenían actividades que realizar y ellos no mostraban interés por llevar a cabo otra actividad además que platicar y jugar con sus compañeros.

- El docente debía de conocer a la perfección el contenido de más de 40 libros y de 30 textos, además de los planes de estudio de cada grado, lo anterior para organizar sus clases, en muchas de las ocasiones no era así.
- Las actividades realizadas en el salón de clases no promovían la reflexión ni el sentido crítico, más bien se mecanizan los conocimientos.
- La evaluación se realizaba por medio de exámenes lo que propiciaba la memorización de la información.

En otras palabras, las estrategias para organizar el contenido resultaron insuficientes, la revisión del contenido tiende hacia la repetición y no hacia el pensamiento crítico, además el docente debe conocer una gran extensión de material bibliográfico, de otra manera debe desarrollar una habilidad para seleccionar los temas de mayor importancia, al menos si pretende que su intervención pedagógica sea significativa en los alumnos.

Al respecto, Juárez (2012) plantea una serie de ideas para mejorar las escuelas multigrado de México, después de haber analizado el sistema educativo de Finlandia, que como se había mencionado obtiene excelentes resultados:

- Que en la capacitación del docente tenga acceso a la investigación educativa así como al inicio del acercamiento al campo laboral se le oriente.
- Que los docentes de planta reciban apoyo de otros profesores que se encarguen de las materias de cómputo, artes, física o de otro idioma.
- Hacer partícipes a los padres de familia en el proceso educativo escolar, pretendiendo que lleguen a ser asistentes del docente en algunas ocasiones.
- Dar más espacio a materias como la música, artística y manualidades con herramientas especializadas a grupos multigrado, lo que favorece el pensamiento creativo.
- Que exista un plan de estudios de las escuelas multigrado.
- Generar en medida de lo posible una relación con museos, centros de investigación y universidades para enriquecer el trabajo en aulas multigrado.

Por todo lo anterior Santos (2007) señala que la creación de un plan de estudios para la educación multigrado debe basarse en fundamentos teóricos, tomando en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, las relaciones interpersonales entre los alumnos como una fuente de aprendizaje y promover el trabajo en equipo donde participen todos los integrantes del grupo.

Sin embargo para tomar en cuenta estas propuestas es necesario considerar el contexto socio-histórico-cultural de México, en el cual las escuelas multigrado se ubican en zonas rurales y donde difícilmente se podría establecer relación con algún museo por ser inexistentes, añadiendo que la formación de los docentes muchas veces es minimizada, por lo tanto no queda más que un verdadero trabajo de inclusión por parte de las autoridades gubernamentales.

1.1.2 Escuela indígena

Bustos (2007) señala que en el análisis de la escuela rural surge la escuela multigrado como una consecuencia de la organización por el número de estudiantes o por decisión del docente y directivos. Así mismo “*la multigraducción es la característica más singular de la escuela rural. Por lo general, hablar de escuela rural es sinónimo de aula multigrado...*” (Boix y Bustos, 2014: p.32). En esto radica el lazo tan estrecho entre ambas modalidades, la una complementando a la otra, donde el proceso de educación se da en circunstancias específicas de una comunidad y la población de estudiantes es poca, pero la suficiente para ser un vivo ejemplo de la diversidad cultural del país.

López (2009) ratifica que el acceso a la educación es uno de los aspectos más importantes en el desarrollo de una nación, sin embargo en algunas poblaciones rurales se ve limitado, se ha demostrado que la pertenencia a una comunidad indígena o minorías étnicas está asociada a niveles de pobreza. Cuando los recursos económicos de los estudiantes son insuficientes, el asistir a una escuela resulta complicado, se tienen que cubrir primero necesidades de alimentación y vestido.

Al respecto Hernández (2007) destaca que la modalidad indígena surgió como una propuesta para los pueblos originarios y pasó por varias etapas, actualmente se busca una educación intercultural bilingüe. Los estados con mayor número de escuelas indígenas son Veracruz, Guerrero, Oaxaca y Chiapas.

Mercado (2006) describe que en México en los inicios de la educación indígena José Vasconcelos, el máximo representante del sector de educación de la época posrevolucionaria, realizó una gira por los diferentes estados del país, fue entonces cuando sus ideales salieron a flote señalando que a los “indios” (nombrados por él mismo de esta forma) debían de educarse para lograr identidad nacionalista, por lo tanto la castellanización era el principal objetivo, pretendía a unificación de la población.

Siguiendo con la misma línea, Corona (2008) menciona que, en la siguiente etapa, en los 90’s, los libros de texto transmitían los ideales políticos, se buscaba la unificación de la población como auténticos compatriotas, con una sola identidad mexicana, así los medios impresos cumplían con tal función. Resulta una constante que a lo largo de muchos años y gobiernos los planes de estudio sólo pretendían castellanizar y alfabetizar a la población indígena.

García (2004) coincide en que la enseñanza estaba dirigida para estandarizar a los pueblos originarios, pero con el pasar de tiempo los objetivos se modificaron, se necesitaba de algún organismo que regulara la educación desde las mismas etnias, así surgió la Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB) que buscaba servir como un instrumento para desarrollar las condiciones necesarias y así enriquecer a la comunidad en la educación.

Rainer (2008) plantea que la EIBB está dirigida para orientar a los docentes en el diseño de un proyecto, donde se consideraba los temas de mayor demanda estudiantil. De esta manera los profesores eran partícipes del diseño de las estrategias pedagógicas, ya ellos estaban en la libertad de decidir toda la estructura y empleo del proyecto, sin embargo también es de gran utilidad

establecer criterios para la realización de estas propuestas aunque sea un tema libre.

De igual manera García (2004) recomienda que en los proyectos EIBB la planeación de las clases incluya actividades específicas para la conservación de la cultura indígena, que el material sea didáctico para los estudiantes, así como la creación de espacios de lectura de temas específicos sobre comunidad, considerando la participación del docente como un guía en el uso de la metodología para la enseñanza de dos idiomas, respetando las tradiciones e identidad de los alumnos.

También Saldívar et. al (2004), señala que para trabajar con la población indígena y procurar la conservación de sus tradiciones es conveniente *“el trabajo de integración grupal, de recuperación de la autoestima, la identidad cultural y las formas de interacción con las demás culturas contribuyó de manera importante a recuperar la discusión de los valores y las actitudes en la educación”* (p.115). Se necesita de un equilibrio entre recuperación de las costumbres y la adquisición de conocimientos más globales, siempre con el respeto de la identidad cultural propia de cada población.

En relación con lo anterior, Rainer (2008) puntualiza en que en México no existe un currículo propio para la educación indígena, ni una propuesta clara para las escuelas bilingües, se busca transpolar el diseño de una clase a diferentes contextos, impidiendo una orientación que permita dar respuesta a las necesidades de cada contexto, dificultando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto Saldívar, et. al (2004) considera que los problemas de la escuela indígena están anudados con los bajos recursos destinados por el gobierno para este sector, así como la desvalorización social de los grupos étnicos. En la mayoría de las escuelas públicas existe un desbaste de material, los docentes y los estudiantes deben de ingeniárselas y sustituir los elementos en la medida de lo posible, tal como ocurría en la escuela en la que se llevó a cabo la observación.

El INEE (2007) señala, conforme a los estudios realizados que el logro educativo de las escuelas indígenas era muy bajo en comparación con una escuela pública urbana, la diferencia en porcentaje era considerable, se revisó el modelo pedagógico, la implementación de los planes y programas de estudio, así como los materiales didácticos, pero en general sólo sugiere un replanteamiento de la educación indígena. También la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación en el 2009 mencionó que el atender la enseñanza de los grupos indígenas era parte de una construcción gradual de estrategias para la alfabetización y desarrollo de estas comunidades.

En el mismo sentido se han realizado algunas investigaciones y como resultado proponen algunas estrategias didácticas para la mejora de las escuelas indígenas, este es el caso de King y Shielmann (2004), las recomendaciones giran en torno a los siguientes puntos:

- La apropiación de la palabra, donde se busca que los alumnos se expresen en su idioma materno para posteriormente introducirlo a una segunda lengua.
- Diseñar una intervención pedagógica recuperando la identidad de la comunidad indígena, para poder llevarlo a cabo se necesita de la participación de los padres de familia.
- En el contenido de las clases en el aula es de vital importancia aterrizarlos al contexto real de los estudiantes.
- *“La incorporación de las redes de transmisión del saber popular al proceso educativo”* (p. 236). Se consideran los aspectos del contexto inmediato de los alumnos, garantizando un procesamiento de los conocimientos que va más allá de lo abstracto.
- Se recomienda un acercamiento de los estudiantes a la tecnología como un acceso a lugares y costumbres lejanos de su comunidad.

Por todo lo anterior es necesario un trabajo en las escuelas ubicadas en zonas rurales, siempre rescatando las tradiciones de las comunidades pero también prestando atención a los acontecimientos globales y no sólo alejarse en el propio

contexto, lograr un equilibrio en la formación de los alumnos brindará las herramientas necesarias en su desarrollo académico y profesional.

King y Schielmann (2004) señalan que la educación indígena en la actualidad va de la mano de dos objetivos; el primero se debe al respeto y conservación de su cultura y lengua, el segundo refiere a que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para participar en un plano nacional e internacional, es decir, preservar una forma de vida respetando sus orígenes en tradiciones e idioma que responda ante las problemáticas de México y el mundo, dando paso a una educación intercultural.

1.1.3 Educación intercultural

La educación intercultural, Lehmann (2015) tiene como objetivo:

“...concientizar a los portadores de las culturas dominantes sobre la existencia y el valor de otras culturas y, viceversa, aumentar la conciencia y sobre todo la competencia de los portadores de tradiciones culturales indígenas en la cultura y la lengua dominantes.” (p.5).

Como se ha mencionado México es un país multidiverso en tradiciones, costumbres y lenguas indígenas, por lo tanto es necesario ir más allá del sólo reconocimiento sino trabajar en las necesidades educativas, se trata de trabajo para su preservación, tratando de llegar a diferentes sectores de la población, donde ser parte de una comunidad indígena no sea motivo de exclusión del acceso a la preparación académica. La educación intercultural es una forma de cambio.

De la misma manera Giordano (2015) habla de la interculturalidad para generar una propuesta de respeto hacia la diversidad cultural, considera que la convivencia entre personas que conservan sus tradiciones indígenas con las que tienen un estilo de vida más globalizado pueda ser posible, sin ningún tipo de discriminación por ambas partes. Otro objetivo es que la aceptación lleve al diálogo e intercambio entre la diversidad de grupos, lo intercultural refiere a un proceso educativo ligado a aprendizajes significativos que estén en un equilibrio

entre conservar los conocimientos locales, y la capacidad de responder ante la globalización a conveniencia del estudiante.

En relación a lo anterior Ferrão (2010), señala que la interculturalidad es *“una propuesta ética y política con el objetivo de construir sociedades democráticas que articulen la igualdad y el reconocimiento de las diferentes culturas”* (p.338), es decir, que el proceso educativo sea capaz de formar estudiantes que adquieran conocimientos teóricos y prácticos de índole académica, y al mismo tiempo respeten y conserven su identidad cultural como integrantes de algún grupo indígena.

Uno de los sustentos de la educación intercultural considerado por Sáez (2006) es que los alumnos aprendan a convivir con otras personas respetando la diversidad. Uno de los objetivos principales de la interculturalidad es que los sujetos puedan responder ante las situaciones donde confronten sus propias creencias, y en caso de ser posible abrir los horizontes para adquirir más conocimientos.

Una de las metas que menciona el autor de la educación intercultural es *“responder no sólo al hecho de lo que significa la realidad de una sociedad diversa, intercultural y étnicamente plural, sino también implicarse en el proyecto de una sociedad futura”* (p.870). La identificación de la diversidad cultural es el primer paso, para posteriormente generar un cambio en la realidad social inmediata de cada sujeto, y a su vez se abre la posibilidad de que las generaciones siguientes sigan conservando estos principios.

Para cumplir con los objetivos de la interculturalidad es necesario el trabajo en diferentes áreas, y Sáez (2006) plantea que las escuelas son uno de los principales escenarios para lograr este cambio, de otra manera los conceptos teóricos no alcanzan un verdadero nivel de transformación de la sociedad.

Saldívar, et. al (2004) coincide en que la escuela es un espacio donde se transmite la cultura, y puede ser dirigida hacia alguno de dos objetivos; uno hacia la homogeneización en la vida social sin hacer caso de las tradiciones del contexto siguiendo un método tradicional; y el segundo, donde la diversidad es el objeto

para la producción de actividades pedagógicas y de aprendizajes significativos. En consecuencia Baronnet (2013) considera a la diversidad cultural como uno de los principales retos del Estado respecto al sector educación, sin embargo en la mayoría de las ocasiones no es percibido de esta manera y no existe una sistematicidad en la conservación de las tradiciones.

Asimismo, Saldívar, et. al (2004) ratifica que los planes de estudio actuales no son del todo pertinentes para responder a la diversidad cultural, social e individual presentes en el aula, hace falta una orientación para la transformación donde los espacios de aprendizaje respeten las características culturales de cada comunidad en lugar de ser considerados como un problema u obstáculo en el proceso educativo.

Para realizar el trabajo pedagógico respecto a la intercultural se necesita contar con algunas herramientas para facilitar el aprendizaje, por ejemplo, King y Shielmann (2004) mencionan que los docentes pueden rescatar algunas fechas de celebración para la realización de actividades grupales y con otros miembros de la comunidad. Generando así una integración de los aspectos académicos con lo cotidiano. Como se describió en los resultados esta puede ser una de las mejores estrategias.

Al respecto Ezpeleta (2006), menciona que las escuelas indígenas tienen días festivos diferentes al resto del país, en algunas ocasiones los estudiantes no asisten a clases en un acuerdo extra oficial para cumplir con ciertas tradiciones. En estas situaciones es donde el apoyo del docente debe salir a flote, la comprensión de los acuerdos sociales es una forma de conservar las tradiciones.

De acuerdo con Sáez (2006) bajo la postura de la educación intercultural los estudiantes desarrollarían una serie de habilidades específicas que contemplan la adquisición de actitudes positivas respecto a la diversidad, la mejora de habilidades comunicativas, la comprensión de la propia cultura, la capacidad para resolver problemas interétnicos y superar los estereotipos. Todas estas

habilidades incluyen un aprendizaje significativo para los alumnos, donde la flexibilidad es indispensable para comprender la variedad de los seres humanos.

Por otro lado Ferrão (2010) considera que los avances de la interculturalidad han ocurrido en diferentes aspectos, uno de ellos y de los más importantes es poner en evidencia la constante discriminación a la que están expuestos los grupos indígenas, pero lo rescatable es la promoción para la aceptación de las diferencias entre los grupos étnicos, por lo tanto la tolerancia y respeto son los valores primordiales, favoreciendo la cohesión social.

Y tal como lo menciona Giordano (2015) y Sáez (2006), la interculturalidad permite el acceso a conocimiento novedoso entre diversas culturas, se vuelve un proceso para poner en práctica la flexibilidad de cada sujeto al enfrentarse a diferentes formas de vida y creencias. Existen propuestas educativas en favor de la población que muchas veces es marginada, una de ellas es la Escuela Popular.

1.2 Escuela Popular

La escuela popular plantea que las instituciones escolares públicas son un espacio para la socialización, donde la participación de la población resulta uno de los principales ejes, se pretende la emancipación de la libertad (Fraga, 2008). El autor hace notar la relación entre la escuela pública y el bajo nivel socioeconómico, considerando que algunos aprendices visualizan el estudio como un camino hacia el cambio de su condición de vida.

El máximo representante de la Escuela Popular es Paulo Freire (1996), el cual defiende la posibilidad de la transformación de la realidad social por medio de la creación de un espacio para la reflexión desde una postura crítica, reconociendo que la toma de conciencia es fundamental para tal propósito. Se le otorga a la escuela un papel que potencializa las habilidades de los estudiantes en aspectos más allá de lo académico, los objetivos pretenden la modificación de las condiciones de vidas injustas y monopolizadoras.

Al respecto, Giordano (2015) menciona que en la propuesta de la Escuela Popular se definen dos tipos de educación

- Educación liberadora: es un proceso que promueve la reflexión y la conciencia, estos son el primer paso, pero se tiene que avanzar más allá, es decir, actuar para la transformación de la realidad social.
- Educación bancaria: es un proceso autoritario por parte de los docentes dirigiendo a los alumnos para la realización de algunas actividades que transmiten valores e ideologías de sumisión.

Son dos formas de educar con direcciones contrarias, por un lado la educación bancaria se acerca mucho a lo tradicional, a seguir con ideas estipuladas y el objetivo es que embonen en la postura personal de cada alumno, por lo tanto los estudiantes ocupan un papel pasivo en el proceso. Y por otro lado está la educación liberadora que propone la transformación de la realidad inmediata por medio de una intervención pedagógica, tomando en cuenta a los docentes como una guía para sus alumnos, todos participando activamente para la resolución de las diferentes situaciones de injusticia y desigualdad.

Jara (2010) define la escuela popular como *“aquellos procesos político-pedagógicos que buscan superar las relaciones de dominación, opresión, discriminación, explotación, inequidad y exclusión. La educación popular es una corriente educativa que se caracteriza por ser, a la vez un fenómeno sociocultural y una concepción de educación”* (p. 4). Por lo tanto esta postura involucra aspectos que van más allá de un método educativo en el aula, pretende una intervención capaz de cambiar el contexto del estudiante y el docente para su liberación y las relaciones personales surjan a conveniencia de ambas partes.

De la misma manera Hernández (2007) identifica que las ideas centrales de la propuesta de Paulo Freire señalan que el conocimiento surge a partir de las relaciones entre los seres humanos, conceptualizando a los sujetos como seres creadores, activos y cognoscentes; en consecuencia el conocimiento generado

hace posible una transformación de la realidad; pero también se necesita de una práctica profesional del docente que incite a llevar todo lo teórico a práctico.

Asimismo, Giordano (2015) señala que la Escuela Popular pretende la liberación de los sistemas que se encargan de callar y disimular las injusticias tratando de llegar a todas las clases sociales para hacerlos partícipes y no caer de nuevo en una segmentación, ya que los humanos son considerados seres inacabados con la posibilidad de aprender en una constante. El autor menciona que el cambio involucra *“transformarnos también a nosotros mismos como personas, con nuestras ideas, sueños, voluntades y pasiones. Somos así, a la vez, sujetos y objetos de conocimiento y transformación”* (p.35), es decir, la propuesta gira en torno a la modificación individual para posteriormente en conjunto cambiar como sociedad, es un engrane entre lo singular y plural de un sujeto unido a la sociedad.

Para considerar un cambio en la escuela, Freire (1996) propone una preparación académica de los docentes en el manejo de estrategias de enseñanza sin perder el sentido crítico, es decir, se concibe que la labor profesional de los maestros represente un esfuerzo para lograr cambios verdaderos que vayan más allá de una intervención plana a una que sea capaz de transformar a los estudiantes.

En este sentido Freire (1996) menciona en una de sus cartas, que los educadores deben tomar conciencia de la importancia de su papel al transmitir los conocimientos, por lo tanto la honestidad en su actuar profesional sería uno de los mejores ejemplos para los estudiantes, por esta razón, también se promueve estar atento ante las injusticias a las que pueden estar expuestas las clases populares, por consiguiente los estudiantes adquieren una posición activa, son sujetos capaces de cuestionar todo aquello relacionado con su vida social.

La escuela popular está propuesta para cumplir con una serie de objetivos señalados por Jara (2010):

- Capacidad de transformar lo llamado “destino” construido a partir de una historia de acontecimientos.

- Capacidad de cuestionar las ideas establecidas, de preguntar sobre lo “normal” y hacer frente a los estereotipos.
- Descubrir el potencial de cada sujeto para aprender.
- Capacidad de crear.
- Que los sujetos puedan identificarse como seres autónomos con una responsabilidad social.

A partir de estos objetivos queda claro que uno de los principales ejes de la escuela popular es la liberación del sujeto en diferentes sentidos de su vida, y la escuela es un espacio para aprovechar y generar aprendizajes significativos en los estudiantes, docentes y familiares.

Freire (1996) también considera que la participación de la comunidad en algunas actividades escolares enriquecería el escenario, aprendiendo mutuamente entre los integrantes de la localidad, los estudiantes y docentes, generando nuevos conocimientos y prácticas, la escuela mejoraría en gran medida al abrir las puertas a los padres y madres de familia, y a todos aquellos que quieran participar. De esta manera se amplían las oportunidades de aprendizaje y se integran los aspectos particulares de cada región, favoreciendo en primer lugar a los estudiantes. Involucrar a los padres en las clases tiene beneficios que se explicarán más adelante en el análisis de resultados.

En el mismo sentido Giordano (2015), menciona que desde esta propuesta los seres humanos son mediatizados por el contexto socioeconómico, y resulta útil que la escolarización promueva conocimientos que favorezcan la vida cotidiana, en consecuencia el respeto de la identidad cultural es una forma conservar la integridad de las comunidades por medio del trabajo en individual de sus habitantes.

Un resultado positivo de la Escuela Popular, en aspectos más ilustrativos es la creación y desarrollo de diferentes ONG (Giordano, 2015), se diversificó el acercamiento a los problemas sociales con base en la ideología de esta propuesta, en más espacios que no corresponden directamente a lo escolar, sino

a un proceso de educación logrando llegar a más personas e inspirar para la creación de nuevas estrategias.

Por todo lo anterior, Hernández (2007) menciona que desde los planteamientos de la Escuela Popular las instituciones escolares son un espacio no sólo de alfabetización sino un camino para la libertad, una oportunidad para los estudiantes de concientizar sobre sus propias condiciones de vida y así identificarse con su alrededor. El trabajo en equipo facilita la realización de actividades que inciten a la identificación de los problemas sociales, sin embargo la implementación los principios de la Escuela Popular en las escuelas rurales del país no tiene mucho progreso sólo en ocasiones es reconocido por los docentes, lo que implica un campo de intervención que casi no se ha explorado pero con mucho que hacer.

Para terminar, durante el capítulo se hizo hincapié en las necesidades de los estudiantes de un aula multigrado ubicada en una zona rural, donde posiblemente se hable un idioma diferente del castellano procurando el respeto a su identidad comunitaria. Como se mencionó al inicio, diversos factores intervienen en la educación, que además están relacionados los unos con los otros, y el propósito principal es generar conocimientos útiles para los estudiantes, que respondan a sus debilidades respetando su identidad indígena. También se exige que el docente y las autoridades escolares tengan las capacidades necesarias para responder a la diversidad cultural.

La escuela es un escenario de transformación de la realidad, sin embargo es necesario el compromiso verdadero para lograr este propósito, en particular la escuela multigrado es una de las modalidades de la que menos se habla por parte de las autoridades aunque representen casi la mitad de las instituciones educativas del país. En el siguiente capítulo se detallará sobre los agentes de la educación multigrado.

Capítulo 2. Actores en la educación multigrado

En la educación escolar intervienen diferentes actores; los docentes, los alumnos, el contexto social y familiar, así como las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Así que el objetivo de este capítulo es describir las características del docente, así como las particularidades de los estudiantes en un aula multigrado. También se detallará sobre el papel que juega la familia y el contexto en este proceso.

Los estudiantes adquieren el papel activo en la educación, es a ellos a quien se pretende la transmisión de conocimientos, en lo individual son diferentes los unos a los otros, pero también comparten ciertas características propias de la comunidad a la que pertenecen.

Las estrategias pedagógicas de una aula multigrado se utilizan de una manera diferente a los salones monogrados, el docente tiene la responsabilidad de organizar las actividades y contenidos de diferentes grados para trabajar simultáneamente.

La misma importancia tiene contemplar el contexto en el que se desarrolla el proceso educativo escolar, tal como señala Sauras (2000), la escuela es un espacio de transmisión de valores, actitudes y normas sociales, esenciales para el desenvolvimiento de los estudiantes en el sentido personal y social procurando el avance social y económico.

2.1 Los estudiantes

Los alumnos de un aula multigrado se caracterizan por tomar clases en un mismo espacio aunque no sean del mismo grado, al respecto Boix (2009, citado en Santos, 2011) resalta el constante trabajo en colaboración por parte de todos los alumnos provocado por la diversidad de edades, intereses, capacidades y expectativas. También destaca que la frecuente convivencia entre los estudiantes ayuda a crear lazos sociales sólidos a pesar de no ser de la misma edad, es decir, se favorece en alto grado la socialización entre ellos.

También Uttech (2001, citado en Bustos, 2010) identificó que los estudiantes menores imitan los comportamientos de los alumnos de mayor edad, relaciones interpersonales de los integrantes del grupo se ven favorecida. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones se depende de la capacidad del docente para utilizar estas características en favor de los estudiantes y de su propia práctica laboral.

En el mismo sentido, Boix y Bustos (2014) proponen que cualquiera de los estudiantes, sin importar su edad o grado puede acceder a conocimientos a pesar de no estar dirigidos para él, de esta manera se posibilita el desarrollo de habilidades metacognitivas y de adquisición de la información. Entre los alumnos pueden ayudarse, sin que esto involucre un proceso de simple imitación, logrando que alguien más experto brinde asesoría a un novato, que pueden ser de la misma edad o los niños más pequeños orienten a los mayores.

Romero et. al (2010) mencionan que el aprendizaje autónomo de los estudiantes es necesario en una escuela multigrado, al considerar la carga de trabajo del docente y de las múltiples actividades realizadas en el aula, traería grandes ventajas en el desarrollo de habilidades en los alumnos, sin embargo en el inicio del proceso resulta fundamental que el maestro los dirija.

Los autores obtuvieron los siguientes resultados después de entrevistar y observar a los alumnos de una escuela multigrado en Veracruz:

- Los cuadernos de trabajo contenían textos copiados de sus libros de texto o de información otorgada por el docente, también redactaban cartas o cuentos, contestaban cuestionarios y sólo en pocas ocasiones escribían dictados. De acuerdo con los resultados de la presente investigación el contenido de los cuadernos coincide con lo mencionado por los autores.
- La convivencia entre los alumnos era positiva para la cooperación, cuando participan muy pocos lograron justificar su opinión y transmitir lo que pensaban. Más adelante se describirá lo que ocurrió en la escuela donde se llevó a cabo la presente investigación, que es similar a lo señalado por los autores.

- Algunas de las actividades realizadas por los alumnos en sus tiempos libres eran hablar, leer, trasladarse al asiento de sus compañeros, ayudar a los que aún no habían concluido sus actividades.
- Los estudiantes tenían un trato respetuoso hacia el docente, sin embargo no a todos les gustaba expresarle sus ideas y también solicitaban que fuera menos “gruñón”.

En un salón de clases los estudiantes se relacionan entre sí, se tienen que llegar a acuerdos o normas de convivencia para establecer un orden (Boix, 2011), y en un aula multigrado esto se vuelve más interesante al considerar que las diferencias de edad juegan un papel trascendente, el valor de las actividades en equipo se incrementa al considerar que los intereses de los estudiantes son muy diversos. La organización del espacio en el aula también es fundamental en el análisis de las escuelas multigrado.

2.1.1 Organización de los estudiantes

En cuanto a la organización de los estudiantes en el aula multigrado, Atilano (2009) realizó una investigación, y sus aportaciones determinan en tres formas:

- *“La separación de los alumnos y trabajo de contenidos curriculares por grados”*. El docente otorgaba una tarea a cada grado específica, utilizando los libros de texto. La atención del maestro se dividía, lo que ocasionaba la fragmentación de los contenidos al no poder estar por un tiempo prolongado con un solo grado.
- La organización de una mesa redonda. Se indicaba a los estudiantes que se sentaran formando un círculo, esto posibilitaba la interacción entre todos los integrantes del grupo, facilitando la cooperación. Cuando algún alumno no comprendía el tema solicitaba a uno de sus compañeros que le explicará.
- *“La organización y trabajo de contenidos en colectivo para integrarse después, de acuerdo a la complejidad del contenido en equipos o grados”*. La realización de los ejercicios era acorde al grado de los estudiantes, sin

embargo algunos de los alumnos más pequeños podían ejecutar algunas de las actividades de un mayor nivel.

La organización de los estudiantes en el aula depende de los objetivos de la actividad, en algunas ocasiones el acomodo de la mesas de trabajo favorece la interacción de alumnos de diferentes grados, pero en otras sólo se permite la convivencia entre compañeros de la misma edad, y en la escuela donde se realizó la recogida de datos que se explicará en los resultados, el maestro organizaba los equipos de trabajo en función del material disponible. Así que la organización del mobiliario determina mucha de la interacción entre los estudiantes.

Ahora bien, cabe mencionar que el docente es parte del proceso educativo ya que mucha de su práctica pedagógica determinará la participación de los estudiantes, así como la revisión de contenidos.

2.2 Características del docente

Santos (2011) menciona que en la construcción de una didáctica multigrado el principal trabajo es realizado por el docente, tomando en cuenta las particularidades de los grupos multigrado, una de ellas que la circulación de saberes es entre niños de diferentes edades e intereses. Los profesores tienen la responsabilidad de planificar las estrategias de enseñanza que obedezcan a las necesidades de los alumnos enfrentándolos a lo que desconocen, promoviendo mentes activas.

Del mismo modo Ames (2004) y Bustos (2013) señalan que tomar medidas para la mejora del proceso educativo muchas veces recae en la labor profesional del docente, y para esto se necesita de la utilización y creación de estrategias de enseñanza para acercar a los alumnos al contenido teórico y en caso de ser posible llevarlo a práctica en la vida común.

Una de las formas de responder a las necesidades de un grupo multigrado es mediante lo que Mercado (2002, citado en Atilano, 2009) nombra la “*previsión o*

anticipación de la enseñanza” como el proceso donde se planifican actividades con un objetivo claro y contextual para los estudiantes, dejando un espacio para modificaciones según se desarrollen los ejercicios en clase. La estructuración de la clase ayuda a los docentes a visualizar las actividades para abordar los temas, lo que implica una vinculación con sus alumnos, sólo así se conocerá los ejercicios que funcionen con sus estudiantes, sin dejar de innovar.

Para que la práctica profesional de un docente tenga un verdadero impacto debe de encontrar un equilibrio entre generalizar algunos de los conceptos y tener una atención personalizada a cada alumno, acertar con la metodología que involucre a todos los niveles sin mezclarlos, significa uno de los mayores retos. Así mismo, el contenido de los temas tendría que resultar cercanos a la realidad de los estudiantes, así lo señala Bustos (2014):

“El sentido contextual de las prácticas escolares (histórico, cultural, natural y lúdico), potenciaría la significatividad que estas metodologías pueden aportar. Con unidades temporales de aplicación didáctica para programas, planes, proyectos, segmentadas en semanas o meses, o con presencia longitudinal a lo largo del curso en determinados períodos lectivos o jornadas escolares, las fórmulas de aplicación pueden ser muy variadas”. (p.125).

En relación Romero et. al (2010) indican, a partir de lo obtenido en su investigación en escuelas multigrado en el estado de Veracruz que cuando los docentes recuperan los conocimientos previos de los alumnos se alcanzan aprendizajes significativos, de la misma manera cuando las actividades son planeadas por grados posibilitan una mejor organización en el desarrollo de las ocupaciones, ayudando a brindar la atención personalizada a los estudiantes que lo requieran.

Respecto a las características que favorecen la práctica docente, Boix (2011) señala que la flexibilidad permite responder a la diversidad de la población estudiantil. Cuando un maestro estructura y organiza las actividades de su plan de trabajo también debe de considerar algunas modificaciones para un mejor impacto

en el aprendizaje de los alumnos, contemplando la diversidad tan característica de la escuela multigrado y también favorece la variedad de actividades.

En el mismo sentido, Boix y Bustos (2014) mencionan que:

“la flexibilización en atención a la diversidad de ritmos y edades parece también tenerse en cuenta para el docente... se gestiona de alguna manera la capacidad e iniciativa del alumnado para decidir de qué manera resolver la realización de las actividades” (p.36).

Este es uno de los principales retos para la docencia de las escuelas multigrado, tradicionalmente la enseñanza se caracteriza por el autoritarismo, sin embargo los autores proponen un ambiente donde se tome en cuenta a los estudiantes como agentes activos en el proceso.

Otro aspecto de la labor docente es la experiencia laboral, de acuerdo con Saldívar, et. al (2004) es única en cada maestro, implica un proceso de aprendizaje por los mismos, lo ideal sería la modificación a lo largo del tiempo de las estrategias que no les han funcionado y esfuerzo de actualización, sin embargo la mayoría de las ocasiones ocurre lo contrario ya que adoptan una postura rígida.

Y de ahí uno de los aspectos más importantes a considerar sea la formación académica de los docentes, en la mayoría de las ocasiones está relacionado con cuestiones políticas, en este sentido Espinoza (2014) y Santos (2011) identificaron que el gobierno federal actual del México modificó en gran medida lo que se enseña a los futuros maestros, dejando lagunas en el entrenamiento de resolución de problemas en el aula. Al respecto el docente entrevistado en esta investigación mostro su desacuerdo con los requisitos pedagógicos que le exige el gobierno federal.

Respecto a los retos a los que se enfrentan los maestros y maestras en su actuar profesional es necesario mencionar algunos ejemplos identificados por diferentes autores en sus respectivas investigaciones. Comenzando por Weiss (2000) que señala la complejidad de organizar actividades para la participación del grupo sin

perder los objetivos pedagógicos de cada grado, por ejemplo los alumnos de los primeros años apenas reconocen algunas sílabas a diferencia de los estudiantes de 4°, 5° y 6° que ya pueden leer, el trabajo simultáneo requiere de una gran habilidad y organización.

De la misma manera Santos (2007) consideran que la planificación de actividades simultáneas para todos los alumnos de grados diferentes representa otro reto para los docentes, ya que se debe de promover el trabajo en equipo pero tampoco se debe considerar como un solo grupo, donde no se respeta la diversidad. Más adelante en los resultados se explicará que esta situación es común.

También Romero et. al (2010) obtuvieron que los obstáculos en la práctica docente incluyen relacionar el contenido de las asignaturas de diferentes grados, así como modificar las actividades dependiendo de las necesidades de aprendizaje de los alumnos, tampoco se tiene el adecuado control de la disciplina en el aula, no se cuenta con las formas de evaluación que reporten el avance real de los estudiantes, y no se enseña todo el contenido estipulado por falta de tiempo.

Asimismo, Ames (2004) plantea que la falta de estructuración en el plan pedagógico genera espacios en blanco, es decir, periodos de tiempo donde los alumnos no tienen alguna actividad asignada, sólo esperan para ser evaluados y a que el maestro termine con sus compañeros. Se añaden los minutos que tarda en comenzar la clase, con una extensión de hasta una hora. Como se leerá en el análisis de resultados esta es una de las problemáticas más frecuentes en el aula, pues no todos los estudiantes realizan las actividades al mismo tiempo a pesar de pertenecer al mismo grado.

Siguiendo la misma línea los profesores no siempre cumplen con sus responsabilidades, ya que a pesar de tener pocos alumnos no se cuentan con los maestros necesarios (Ames, 2004). La formación de los docentes no está dirigida para que respondan a las necesidades de un grupo multigrado, sin embargo su experiencia laboral es una de sus principales herramientas.

Las problemáticas están relacionadas, ya que se tratan de la diferenciación de actividades para cada grado y de la promoción del trabajo en equipo, de la dificultad que les representa que las actividades sean una oportunidad de aprendizaje para los estudiantes trabajando en diversas modalidades y materiales. Los profesores tienen la responsabilidad de emplear diferentes estrategias para cumplir con las exigencias, sin embargo como se explicará en los resultados están rebasando la capacidad de los mismos.

En lo que respecta al sistema educativo de las comunidades indígenas, uno de los principales problemas identificados por Rodríguez y Becerril (2014) es que la intervención de los maestros resulta superficial y sin trascendencia para los estudiantes. La demanda es que los maestros puedan realizar actividades organizadas y estructuradas para alcanzar los objetivos de aprendizaje, el tiempo y la diversidad de alumnos pueden ser un obstáculo si no se trabajan de la manera adecuada, por lo tanto la preparación continúa ampliando sus horizontes respecto a diferentes métodos.

Por ejemplo, cuando las escuelas multigrado están ubicadas en zonas rurales y se habla otro idioma diferente al español el maestro enfrenta un problema de comunicación, Baronnet (2013) lo califica como una dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también representa una oportunidad para sacar a flote las habilidades del docente.

Ahora bien, en relación a los directores de las escuelas multigrado Ezpelta (2006) indica que en la mayoría de las ocasiones son docentes a cargo de un grupo, una sola persona cumple con funciones pedagógicas y administrativas. Y los supervisores son los encargados de elegir a los profesores con mejores habilidades en las tareas administrativas y el acompañamiento para otros docentes, en algunas ocasiones la experiencia laboral es determinante, para el profesional que ha estado en el magisterio por años y tenga el reconocimiento social de realizar un buen trabajo tiene mayores probabilidades de ser asignado como director.

Otra de las variables a considerar son los contratos laborales de los docentes, los cuales dependen del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Los requisitos y términos de la contratación dependerán de la administración, por lo que las condiciones cambian con el pasar del tiempo, por ejemplo a inicios de la década se podía asistir a un curso de seis meses y aprobar un examen para obtener una plaza, pero en la actualidad se necesita cumplir con más especificaciones y evaluaciones de habilidades. Y la ubicación de la escuela donde se labora depende de la trayectoria del docente, es decir, los que cuentan con mayor experiencia pueden elegir una comunidad cercana mientras que los recién egresados son enviados por temporadas cortas a los pueblos más lejanos (Ezpeleta, 2006).

En el mismo sentido, el autor menciona que los salarios de los docentes se ven influenciados por las categorías a las que pertenezcan en el sistema laboral, algunos obtienen una remuneración mayor que otros, aunque no se trate de un trámite o de sus capacidades, los de mayor experiencia laboral pueden acceder a una clasificación de un nivel más alto, a su vez se pretende que ante una mejor paga los maestros soporten las condiciones difíciles de las comunidades más alejadas.

Al respecto, Hernández (2007) plantea que los docentes pasan semanas en la comunidad donde trabajan cuando su lugar de origen está muy lejano, y aunque no se transportan durante largas horas en días laborales, sí deben de contar con un lugar para vivir y llevar a cabo sus necesidades básicas. Tal como ocurre con los docentes que laboran en la escuela donde se llevó a cabo la investigación, donde cuentan con pequeños dormitorios.

En el mismo sentido Ames (2004), Ezpeleta (2006) y Saures (2000) plantean que la disposición de trabajo del docente se ve influenciado la ubicación de la escuela y el trato que la comunidad le dé. Las comodidades materiales favorecen un buen nivel de vida durante el tiempo de su trabajo. También sí los habitantes de la comunidad perciben a los docentes aptos para la realización de su trabajo facilitan su estancia ya que en ocasiones les ayudan en sus tareas domésticas o en la

preparación de sus alimentos. El trato hacia los profesores se ve influenciado por la representación que obtengan en la comunidad donde se ubique la escuela.

2.3 Contexto social y familiar

Comprender las implicaciones del contexto de la escuela se convierte en una verdadera y útil herramienta para la intervención profesional, tal como lo menciona Giordano (2015), así se permite que la instrucción de los docentes este dirigida hacia las particularidades de la región posibilitando la adquisición de aprendizaje significativos. Y también se conocen las condiciones de vida de los estudiantes que invariablemente están ligadas al proceso educativo, por un lado el aspecto social refiriendo a los amigos y demás integrantes de la comunidad, y el ambiente familiar que determinará muchas de las actitudes del alumno en el aula.

Las condiciones contextuales de la escuela rural son particulares de cada región del país, como se mencionó la mayoría de las escuelas multigrado se ubican en zonas rurales, al respecto Sauras (2000) considera que el alumnado de estas localidades se beneficia con un ambiente tranquilo y en permanente contacto con la naturaleza, en el mejor de los casos un contexto menos agresivo y contaminado.

2.3.1 El ambiente social

Las escuelas están ubicadas en contextos sociales que influyen en el proceso educativo, así lo menciona Sauras (2000). El apoyo económico favorece en gran medida el desarrollo de las actividades educativas, y en la mayoría de las ocasiones la falta de estos recursos es un limitante para obtener el material didáctico necesario, lo cual es muy frecuente en las zonas marginadas.

Al respecto, Blanco (2008) concluyó en su investigación sobre el rendimiento académico de alumnos de primarias de México que *“la solución al problema de la desigualdad educativa no puede desvincularse de la reducción de las*

desigualdades socioculturales” (p.79). Lo que confirma el vínculo de la educación escolar con las condiciones culturales, por mencionar dos ejemplos se ve representado en el contenido de los libros de texto o la condición económica de los estudiantes, docentes y la misma institución.

Como se mencionó en el apartado sobre escuela indígena los días festivos de las comunidades incluyen espacios en donde los alumnos no asisten a la escuela por permanecer en las festividades, al respecto Ezpeleta y Weiss (1996) reportaron en su investigación que los estudiantes llegan a faltar por lo menos en cinco ocasiones. Si bien, es favorable respetar las tradiciones también es necesario mediar con los docentes los días permitidos que no afecten la revisión de contenidos o diseñar actividades para rescatar la experiencia de los alumnos como integrantes de la comunidad. De igual manera el idioma de la comunidad indígena determina gran parte de su identidad.

2.3.1.1 El idioma

En México, 7 millones 382 mil 785 personas hablan una lengua indígena. En Oaxaca, Chiapas y Yucatán el porcentaje de hablantes es de 27.9% a 32.2%, son los estados con mayor porcentaje. Sin embargo, también son las entidades que reportan mayor índice de retraso y abandono a nivel educativo, así lo reporta el Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI) en el 2010.

En general en las escuelas multigrado el castellano no es la lengua materna, y los profesores deben de comprender a los estudiantes en su idioma originario, impartiendo una enseñanza bilingüe. El INEE en el 2007 señaló que para los estudiantes hablantes de una lengua indígena les resulta más complicado la materia de Español, por lo tanto, uno de los objetivos más puntuales de las escuelas era la enseñanza del castellano, evitando generar un ambiente de discriminación o segregación, sino al contrario, resaltando el valor de las tradiciones y costumbres de México.

De acuerdo con Baronnet (2013) a lo largo de las diferentes etapas de educación pública en México se planteó la necesidad de que las escuelas fueran bilingües, esto, como una estrategia para que los estudiantes pudieran apropiarse de un segundo idioma, en específico el castellano. Antes de realizar este proceso la pérdida de los idiomas indígenas era más frecuente, también los objetivos de este tipo de educación tuvieron que redirigirse a la preservación de la lengua materna de las comunidades.

En relación Rainer (2008) realizó un trabajo de intervención en escuelas *P'urhepechas*, cuando la enseñanza era en el idioma materno los estudiantes se mostraban más confiados para participar en clase, por lo tanto el respeto de su lengua generó un ambiente a favor del aprendizaje, también obtuvo que al sistematizar el idioma original de la comunidad, la enseñanza de otra lengua tenía más probabilidades de éxito. Sin embargo se tiene que apelar a un aprendizaje significativo para los estudiantes, donde la mera traducción no tiene sentido alguno, a cambio se promueve el desarrollo de habilidades cognitivas en el mismo quehacer escolar.

En el mismo sentido, el autor puntualiza que la enseñanza de un idioma alejado de la realidad contextual del alumno no promete resultados positivos, y por el contrario la enseñanza sistematizada permite visualizar el alcanzar los objetivos establecidos. Cabe resaltar que en lo cotidiano de un aula bilingüe la constante traducción puede ser nociva, cuando el docente maneja la lengua indígena y el castellano, tiende a explicar los temas en ambos idiomas, primero en español y posteriormente en el idioma materno, esta secuencia de eventos reduce la probabilidad de que los estudiantes presten completa atención a la primera explicación sino hasta la segunda, que es completamente entendible para ellos.

Por lo anterior el autor recomienda que los propósitos de la enseñanza de un segundo idioma debe de ir por niveles, en un primer momento entrenando en la comprensión auditiva y oral para una comunicación de la vida cotidiana, y conforme se avance de grado a la par el desarrollo de actividades que lleven a la introducción de la escritura del contenido académico (Rainer, 2008). La

sistematización de la enseñanza da lugar a que la planeación de los docentes sobre el contenido de sus clases sea más estructurada tomando en cuenta las debilidades y fortalezas de sus alumnos.

También Baronnet (2013) enfatiza que el idioma originario de la comunidad no es contemplado en la enseñanza de un aprendizaje directo, sino para la transmisión de conocimientos con mayor grado de complejidad o para manejar la disciplina en el aula, es decir, se hace un uso de la lengua materna sin objetivos establecidos en el plan pedagógico.

García (2004) menciona que en las comunidades indígenas el idioma es uno de los elementos que están en mayor peligro de extinción al tener contacto con otra cultura, aunque la comunicación entre los mayores sea con la lengua madre muy probablemente entre los más jóvenes será en castellano, esto ocurre después de un proceso de migración. En consecuencia, algunas características del contexto de cada estudiante posibilitan o perjudican la apropiación de un segundo idioma, por ejemplo, cuando se tiene acceso al lenguaje en una esfera diferente al escolar. De esta manera los escenarios de aprendizaje se amplían, potencializando las habilidades cognitivas del estudiante.

2.3.1.2 La familia

La familia es el primer grupo al que pertenecen los alumnos, brindado un referente de las reglas sociales, de las formas de comportarse con otros pero también contribuyen en la identidad personal de cada uno, por lo tanto la participación de los padres de familia y demás integrantes garantizan un trabajo en equipo. Al respecto Sauras (2000) promueve que las familias de los estudiantes sean tomadas en cuenta en los modelos educativos, generando una *actuación educativa de calidad*.

En el mismo sentido Ezpeleta (2006) señala que *“Las madres, por su contacto permanente y su papel protagónico en la economía doméstica, generalmente son*

las responsables de organizar y regular el trabajo de los niños en el hogar, que suele competir con las obligaciones escolares” (p.46). Las madres son las que más se involucran en el proceso educativo de los hijos, en muy pocas de las ocasiones orientan a sus hijos en las actividades escolares, ya que la mayoría de las mujeres indígenas no tuvo las posibilidades de asistir a la escuela pero sí se hacen cargo de la alimentación y cuidado personal, más adelante se leerá en los resultados donde los niños realizan sus tareas escolares independientemente de si sus padres los ayudan.

Aunque, Sauras (2000) considera que el involucramiento de las madres y padres de familia de las escuelas rurales es insuficiente, lo llama un “*abandono de responsabilidades*”. Sin embargo las condiciones de cada familia es diferente, en los contextos rurales es más frecuente que la principal preocupación sea el abastecimiento de alimentos y en segundo lugar los deberes académicos.

Al respecto el autor también señala que un bajo nivel socioeconómico está relacionado con el fracaso escolar, cuando el ingreso familiar es poco no alcanza a cubrir los gastos que involucran los estudios de los niños. Pero también se leerá en el análisis de datos la creatividad y motivación de los estudiantes y docentes son determinantes ante la falta de materiales.

Siguiendo el mismo orden de ideas, Velázquez y Rodríguez (2006) consideran que el rendimiento escolar está estrechamente relacionado con los factores familiares, pues los estudiantes no sólo dependen económicamente de sus padres sino también la percepción que tengan sobre la escuela se ve influenciada, favoreciendo u obstaculizando en alguna medida el proceso educativo. Y también es en el hogar donde los estudiantes realizan sus tareas escolares pero los factores de este ambiente determinan el tiempo dedicado y las condiciones del lugar de estudio, entre otros aspectos.

También Mella y Ortiz (1999) plantean la importancia del apoyo de los padres para el estudiante de primaria, sacan a relucir la correlación positiva entre pocos años de preparación académica de la madre y un logro escolar bajo de los alumnos. Sin

embargo como se explicará en el análisis de datos no siempre resulta de esta manera, ya que algunos de los niños con mejor rendimiento escolar son hijos de una mujer que no tuvo las posibilidades de asistir a la escuela, si bien algunas actividades se les dificultan piden ayuda al docente o a su padre.

En consecuencia se necesita de un ambiente familiar y social que estimule a los alumnos para el buen desempeño académico, sin embargo en el medio rural donde están ubicadas la mayoría de las escuelas multigrado se deben diseñar planes de estudio donde se involucren a las instituciones, familias, docentes y alumnos.

En conclusión, la participación activa de todos los actores de la educación es lo ideal para el desarrollo de los estudiantes, sin embargo en la vida cotidiana cada uno de los estudiantes se enfrenta a retos que pueden interferir en dicho proceso. La asistencia a la escuela se ve facilitada cuando los alumnos cuentan con el apoyo y orientación por parte de los docentes y familiares, al mismo tiempo que la estrategia pedagógica este diseñada bajo lineamientos estrictos, que garanticen calidad educativa.

Para terminar con el capítulo, la escuela multigrado es una forma diferente de asistir a clases, con una riqueza en las relaciones sociales y el aprendizaje escolarizado entre estudiantes de diferentes edades tiene una dinámica única. El trabajo de los docentes es tan complejo que en ocasiones no responde a las necesidades del grupo, si bien no es fácil conjugar todo el contenido a revisar sin la ayuda por parte de la secretaria de educación a lo largo de su experiencia debe identificar los aciertos, así como investigar sobre el proceso educativo o solicitar la orientación de otro profesional, una de ellas es la Psicología Educativa ya que se encarga de analizar este fenómeno para mejorar la calidad y el impacto positivo en los estudiantes.

Capítulo 3. Psicología Educativa

El desarrollo de la Psicología como una ciencia permite la explicación de los procesos psicológicos de los sujetos que participan en diferentes escenarios, particularmente la Psicología Educativa, como lo dice su nombre se interesa por el proceso educativo, en este capítulo revisarán los fundamentos de esta disciplina, se describirán las funciones del profesional de esta área de forma general y posteriormente en el contexto mexicano, también se profundizará en los diversos paradigmas de psicología que explican el proceso educativo.

Para comenzar Hernández (2007) la define la Psicología Educativa como:

“Una disciplina aplicada que estudia los procesos psicológicos (cognitivos, afectivos, interaccionales/ intersubjetivos, discursivos, etc.) como consecuencia de la participación de distintos actores involucrados (por ejemplo, agentes educativos, docentes, padres de familia, alumnos, aprendices, etc.) en procesos y prácticas educativas” (p.8).

La psicología educativa analiza el proceso educativo, pero para llegar a esta definición la disciplina pasó por un proceso de crecimiento, su origen fue a finales del siglo XIX y principios del siglo XX en la escuela funcionalista y asociacionista, lo que originó en Europa la llamada Escuela Nueva que se oponía a la actuación educativa de ese entonces. Los precursores principales de la psicología educativa fueron John Dewey y Édouard Claparède, a así lo menciona por Covarrubias (2010).

La autora menciona que John Dewey se interesó por la relación entre la psicología y la educación, participando determinantemente en la práctica educativa de Estados Unidos y también se comprometió con las causas sociales de la nación. Su propuesta era contraria a lo establecido por la pedagogía tradicional, otorgándole un papel activo al alumno, y con una metodología de enseñanza basada en el método científico, en particular proponía la resolución de problemas promoviendo una actividad reflexiva en los estudiantes. Su trabajo como educador tuvo impacto en las instancias educativas en las décadas siguientes.

En relación con Édouard Claparède la autora menciona que su trabajo lo llevó a ser reconocido como un pionero de la psicología educativa y uno de los representantes de la Escuela Nueva. Desde su propuesta la Pedagogía debería *“estar dirigida a facilitar la adaptación al medio del organismo psicofisiológico del niño”* (p.12). En particular Claparède consideraba que la escuela era una forma de prepararse en lo social e individual, asimismo diseñó diferentes programas dirigidos a los docentes.

Estás son dos referencias que resultaron un importante antecedente para las futuras propuestas del análisis educativo. Regresando a definición de la Psicología Educativa es una disciplina que analiza las diferentes variables que intervienen en el proceso educativo, tomando en cuenta al estudiante/aprendiz, al experto y las condiciones del contexto.

El campo de intervención de la Psicología Educativa puede lograrse en diferentes contextos, Ojeda (2017) diferencia tres sectores: el primero se refiere al formal donde se lleva a cabo una educación regulada, hace referencia a instituciones escolares y los actores que la integran como los docentes, directivos, estudiantes y sus familias; el segundo contexto es el no formal, se identifica por ser un apoyo para las actividades de la educación regularizada, a la que pueden acceder diferentes personas sin haber tenido alguna instrucción académica, por ejemplo los grupos de convivencia o de la obtención de información; y por último se encuentra el contexto informal que *“persigue objetivos de construcción de conocimientos que impacten a enormes sectores de la población”* (p.7). Donde se incluyen las situaciones indirectas, en general a la información divulgada por los medios de comunicación.

Cabrera, Mendoza, Arzate y González (2015) plantean que el psicólogo educativo se encarga de analizar la manera en que los docentes enseñan y cómo los estudiantes aprenden en el ambiente donde se lleva a cabo un proceso de aprendizaje. Algunas de sus funciones son el diseño de programas educativos y la mejora de las herramientas en la adquisición de aprendizaje. El profesional de

esta área no sólo se enfoca una problemática en sino que el campo de acción es amplio.

Asimismo, Forns (1994) menciona que las ocupaciones del psicólogo educativo son preventivas, y se encarga de mantener la relación entre las estrategias de intervención y las problemáticas de la población, es decir, que la solución propuesta realmente beneficie a los sujetos. A lo largo de las actividades el psicólogo debe estar capacitado para la toma de decisiones y para la valoración de diversas situaciones, por ejemplo en el ámbito escolar evalúa cómo es la relación docente-alumno, identifica cual es el estilo de aprendizaje de estudiante, así como el análisis del contexto considerando aspectos físicos y sociales.

El psicólogo educativo debe de responder a una serie de demandas, de acuerdo con Pérez son (2011):

- Brindar la atención a la diversidad, realizando un diagnóstico de las necesidades educativas especiales de la población. También Amarco (2014) señala que la riqueza del trabajo psicopedagógico se apuntala en las diferencias de los alumnos, tomarlas en cuenta favorece directamente en su educación. Así se podría lograr un desarrollo integral, es decir, un proceso de crecimiento cognoscitivo, personal, moral y emocional.
- En el proceso enseñanza-aprendizaje. Su función de facilitador, en favor de los estudiantes y su aprendizaje autónomo.
- *Promover el desarrollo integral en cada persona*, por medio del diseño de actividades que fomenten el auto-concepto y el desarrollo de habilidades, y que estos tengan un impacto positivo en la resolución de problemas de cada persona.
- *Asesoramiento socio-familiar, educativo e institucional*. El profesional es un mediador entre los diferentes ámbitos de desarrollo, brindando la información a los interesados.
- Investigación y docencia. En primer lugar, la investigación favorece en gran medida la obtención de nuevos hallazgos permitiendo un enriquecimiento

de la disciplina. Y la docencia permite difundir las aportaciones a las nuevas generaciones de profesionales.

Ahora bien, las funciones del psicólogo educativo que lleva a cabo en las instituciones educativas son señaladas por Arvilla, Palacio y Arango (2013) en la siguiente lista:

- Presentar soluciones ante los problemas en la relación académica entre docentes y estudiantes.
- Orientar al docente en la mejora de sus estrategias de enseñanza. Garaigordobil (2009) menciona que en primer momento el psicólogo necesita recibir información de parte del profesor para posteriormente cooperar mutuamente en la intervención.
- Realizar proyectos educativos para solucionar problemas de la institución en conjunto con los directivos.
- Elaborar talleres para los diferentes actores de la educación en las escuelas, por ejemplo con los padres de familia trabajando en la mejora de la cooperación con los docentes. El psicólogo tendrá que considerar las particularidades de la población a la que se dirige, es decir, los objetivos cambiarán, así como los materiales, actividades e información.
- *“Diagnosticar y proporcionar el tratamiento adecuado a aquellos niños que presenten dificultades en su desarrollo psico-afectivo, cognoscitivo, físico y sociocultural” (p.260).*
- La orientación y asesoramiento vocacional, colaborando en la estructuración de los planes de vida y guiando en la toma de decisiones. El psicólogo de la educación tiene las herramientas para orientar a los estudiantes respecto a su futura labor profesional, brindándoles la información y ayudándolos a conocer sus intereses.
- Participa en la prevención de posibles problemas en el desarrollo educativo, por ejemplo, en la elaboración de programas en temas específicos como la educación afectivo-sexual, los valores, las adicciones, en fin, sobre cualquier situación que beneficie el desarrollo integral de la persona.

El psicólogo educativo debe contar con las herramientas para la orientación en solución de problemas de las situaciones académicas de los estudiantes, docentes y padres de familia, habría que puntualizar que el desarrollo de la institución escolar se ve beneficiada al contar con un profesional en el área de la psicología, considerando que no puede resolver todos los problemas. Al respecto Garaigordobil (2009) menciona que:

“El psicólogo contribuye a la necesidad de conjugar la escuela cada vez más competitiva y la escuela integradora que fomenta la inclusión y el desarrollo integral de todos los alumnos, a la necesidad de trabajar en equipo, y a la necesidad de construir un espacio para escuchar y atender al alumno, a los padres y profesores.”(p.17).

El psicólogo educativo realiza una labor de orientación para la mejora de los factores que intervienen en el proceso educativo, teniendo como principal objetivo el desarrollo de los estudiantes, ya que este tendrá un impacto positivo en su rendimiento académico. Sin embargo Díaz-Barriga et. al (2006) señalan que las situaciones a las que se enfrenta el psicólogo educativo están poco estructuradas o definidas en la cotidianidad, por lo tanto en la preparación académica es necesario planear actividades que acerquen a los estudiantes a los escenarios reales.

Asimismo, Cabrera, et. al (2015) señala que la práctica profesional del psicólogo educativo se desvaloriza, encargándole particularmente tareas relacionadas con los padres de familia, la intervención con los estudiantes se ve limitada por los mismos profesores al no existir periodos de tiempo estipulados para el trabajo con los psicólogos. En la parte final del capítulo se explicará en mayor medida las condiciones del psicólogo educativo en el contexto mexicano.

Ahora bien, Covarrubias (2010) puntualiza que a inicios del siglo XX el interés por la Psicología en la educación fue creciendo, favoreciendo ampliamente la investigación desde diferentes perspectivas. El progreso en la Psicología general dio paso a diferentes maneras de interpretar los procesos psicológicos, con ello la implicación en diferentes áreas de aplicación fue en aumento, tal es el caso de la psicología educativa como ya se ha mencionado, de la misma manera existen

diferentes paradigmas que explican el proceso educativo, como lo son el conductismo, el humanismo, la teoría histórico-cultural, el construccionismo y el cognoscitivismo.

Al respecto Díaz-Barriga, Hernández, Rigo, Saad y Delgado (2006) plantean que la Psicología Educativa abarca tres dimensiones: *“la teórico-conceptual, la tecnológico-instrumental y una técnico-práctica o de intervención”* (p.15). Por lo tanto, esta disciplina se distingue por su especificidad en una propuesta teórica que implica una forma de intervenir, es decir un método, a lo largo del desarrollo de la psicología general han surgido diversas propuestas teóricas que también implican una forma de conceptualizar la actuación profesional del psicólogo en los escenarios educativos. A continuación, se revisará detenidamente cada una de estas propuestas tomando en cuenta las dimensiones señaladas por los autores.

3.1 Enfoques de la Psicología Educativa

Existen diferentes enfoques teóricos-metodológicos de la psicología que explican de una manera determinada los factores que intervienen en el sistema educativo, Cabrera, et. al (2015) refiere que la Psicología Educativa al dirigir su objeto de estudio en las situaciones cotidianas en el proceso educativo se derivaron una serie de modelos, teorías y métodos que determinan en la práctica profesional. También Ramírez-Arrieta (2010) enfatiza que cualquier paradigma surge en un contexto en particular donde las condiciones políticas, económicas y sociales determinarán mucho de sus propuestas.

A su vez Hernández (1998) menciona que cualquier paradigma de la Psicología que explique el proceso educativo debe basarse en tres dimensiones: 1) teórico-explicativa referente a los principios conceptuales para la elaboración de teorías; 2) dimensión tecnológico-instrumental donde alcanza una justificación metodológica, lo que incluye la validación de los procedimientos de evaluación; y 3) debe contar con actividades de intervención para las prácticas educativas, es la dimensión técnico-práctica.

Cada orientación analiza de una forma muy clara el proceso educativo, el papel y la importancia de los agentes partícipes. En la revisión de cada uno enfoques se seguirán líneas de explicación, la primera corresponde a los fundamentos teóricos, en segundo lugar se definirá el concepto de aprendizaje, posteriormente se darán a conocer los lineamientos de enseñanza y la trascendencia del docente, consecuentemente se describirá el papel del alumno en este proceso, y por último forma de evaluación.

3.1.1 Conductismo

Mejía (2011) menciona que el Conductismo tiene como característica principal concebir las acciones del sujeto como una consecuencia de estímulos, y el análisis se hace por medio del método científico positivista. Los personajes más destacados son Pavlov, Watson y Skinner, los tres coinciden en la importancia de los estímulos para que ocurra la reacción deseada, esto a partir del trabajo realizado en laboratorios. Y en el ámbito educativo se pretende que el docente *“planeé los aprendizajes (respuestas) que desea evidencien sus estudiantes, y para lograrlo condiciona sus comportamientos a través de estímulos” p.53.*

Cabe señalar que el positivismo es la base filosófica del conductismo, de acuerdo con Sandín (2003) sostiene tres lineamientos; el primero es el de legalismo, refiere a que todo conocimiento de la ciencia debe corresponder a leyes de objetos reales; la segunda tesis es de empirismo, es decir, que toda investigación debe valerse de la observación objetiva; y por último se rescata la importancia de controlar las variables del contexto para alcanzar validez científica.

Al respecto Leliwa y Sangarello (2016), y Guzmán, Hernández y Gracia (2011) indican que el conductismo estudia la conducta humana en términos observables y medibles, para reproducirla en las condiciones óptimas y así alcanzar las metas establecidas, por lo tanto, las variables internas se dejan de lado, los estímulos se manipulan dependiendo de los objetivos del programa de intervención. En un aula

donde se trabaje bajo este paradigma, la modificación de variables externas y las presentación de estimulas serían un requisito imprescindible.

Como se afirmó anteriormente el reforzador tiene un papel fundamental en el programa de intervención, Covarrubias (2010) señala que existen dos tipos, el positivo y el negativo. El primero aumenta la posibilidad de que se presente la respuesta, un ejemplo en el aula es cuando un alumno recibe felicitaciones por responder una pregunta correctamente o por haber leído su lección completa, lo que hace más probable la ocurrencia esta conducta. El reforzador negativo, por el contrario, resulta aversivo para el sujeto, su propósito es eliminar o disminuir la probabilidad de contingencia.

De la misma manera existen programas de reforzamiento que dictan la forma en que se administra el reforzamiento, Hernández (1997) describe cuatro tipos:

- Programas de intervalo fijo. El reforzador será administrado durante cada cierto tiempo, todas y cada una de las veces en el mismo periodo. Por ejemplo, un IF10, cada 10 minutos se motivará a los alumnos con una frase por su buen rendimiento.
- Programas de intervalo variable. En periodos determinados de tiempo que varían se otorga el reforzamiento. Por ejemplo, el programa será IV 1, 2, 5, donde el docente premie con dulces después de revisar la tarea de los estudiantes el día lunes, martes y viernes.
- Programa de razón fija. El reforzador se presenta después de emitir un número fijo de respuestas previamente establecido. Por ejemplo, cada cinco aciertos de un alumno el docente le otorgará un punto extra.
- Programa de razón variable. El reforzador de se administra después de emitir cierto número de respuestas, este programa produce un mayor número de respuestas. Un ejemplo en la escuela son los juegos entre alumnos.

En consecuencia, para los conductistas la escuela es un lugar de control y homogeneización, estas estrategias favorecen la individualización, (Guzmán,

Hernández y Gracia, 2011). Esto se debe que en los inicios de esta corriente psicológica se visualizará como una herramienta en contra de la población, donde se supone, adquirirían conocimientos que limitaba la información verídica o se manipulaban las cifras del gobierno a través de la escuela, durante mucho años los principios conductuales permearon gran parte del escenario escolar y mostraban interés por la concepción del aprendizaje.

3.1.1.1 El aprendizaje

El aprendizaje es causa de una serie de estímulos, tal como lo mencionan Guzmán, Hernández y Gracia (2011), para lograr esta meta se ponen en práctica una serie de técnicas de modelamiento. El objetivo del docente es lograr que sus estudiantes respondan de una manera en específico, cuando esto ocurre se ha alcanzado un aprendizaje.

Covarrubias (2010) puntualiza que el aprendizaje desde el conductismo es *“un cambio permanente en la conducta, resultante de la experiencia y basado en la información que el docente o programador proporciona”* p.24. Cuando el alumno aprende es un receptor, que depende en gran medida de la información brindada por los profesores, el aprendizaje resulta un efecto de las variables establecidas para eso.

Todo aprendizaje debe de ser demostrable, sólo cumpliendo las características del método positivista resulta válido, recordando que *“cualquier conducta puede ser aprendida”* (Hernández, 1987, p.11). Una forma de lograr este objetivo es mediante las estrategias de enseñanza.

3.1.1.2 La enseñanza

La enseñanza desde este paradigma es conceptualizada como un proceso, donde el primer paso consiste en describir la conducta meta en términos claros y

observables para dar paso a la formulación de objetivos del programa de intervención. El segundo paso es realizar una evaluación para conocer las conductas o habilidades que ya poseen los sujetos, y a su vez sustentará la decisión de la elección de las técnicas para lograr los objetivos de aprendizaje. Una vez diseñado el programa de intervención es hora de aplicarlo, cabe señalar que en las diferentes etapas se podrán utilizar diferentes estrategias de evaluación con el fin de conocer la efectividad de las técnicas y de ser necesario modificarlas, de acuerdo con Guzmán, Hernández y Gracia (2011).

Al respecto, Covarrubias (2010) señala que la aplicación de la teoría de Skinner en la educación se dio mediante la enseñanza programada que *“son aplicaciones directas de los principios del análisis experimental de la conducta” p. 26*, se presenta un tema por unidades, se trata de ir paso a paso, es un proceso lineal. El estudiante responde la pregunta que corresponde a cierto nivel, en caso de hacerlo correctamente estará listo para la siguiente etapa y por el contrario, cuando erra se le presenta un ejercicio del mismo nivel o tiene que comenzar de nuevo. Este tipo de enseñanza favorece el trabajo individual.

Existen una serie de procedimientos basados en los principios conductuales señalados por la autora que se utilizan para fomentar adquisición de conocimientos en el ámbito escolar:

- El moldeamiento. Mediante aproximaciones sucesivas se llega a la conducta meta, se refuerza al sujeto conforme se acerca al objetivo. En el ámbito educativo un ejemplo es la enseñanza programada.
- El modelamiento. Por medio de la observación y posteriormente de la imitación el sujeto aprende cierta conducta. En el aula se pretende que el docente sea la muestra de cómo realizar tareas organizadas y ordenadas.

En relación al papel del docente, Mejía (2011) indica que es activo en su labor profesional ya que establece las pautas para la adquisición de aprendizaje, también se hace cargo de que el salón de clases sea un ambiente estimulante

para tal propósito. El estudiante reacciona según lo planeado, así se pueden alcanzar los objetivos.

Covarrubias (2010) coincide en que el docente es directivo en todo el proceso educativo y se caracteriza por ser sistemático, controlando la mayoría de las variables posibles, se considera como un “*programador de las situaciones de aprendizaje*” p.24, favoreciendo su intervención en diferentes niveles de educación, desde preescolar hasta donde los alumnos son de mayor edad.

También Hernández (1997) agrega que el docente debe ser un experto en cuanto el manejo de los recursos *tecnológico-conductuales* del conductismo, es decir, que conozca y tenga el criterio para aplicar los principios y procedimientos respetando la integridad del sujeto vigilando la intensidad de los estímulos negativos y castigos.

3.1.1.3 El alumno

Con base en Guzmán, Hernández y Gracia (2011) al estudiante se le otorga un papel de receptor, por lo tanto puede aprender lo que sea siempre y cuando se tenga control de las condiciones ambientales, “*es concebido como el objeto de todo acto educativo*” p.10. Y conforme se acerque a la respuesta deseada es reforzado, se espera que poco a poco se apropie de la información.

Hernández (1997) menciona que los estudiantes dependen en gran medida de la programación del docente, las condiciones de su aprendizaje pueden ser modificadas en cualquier momento. El maestro también debe conocer a sus alumnos, los estímulos han de resultar atractivos para ellos, así el efecto será mejor del esperado. Y el impacto de la enseñanza en los alumnos se evalúa contantemente.

3.1.1.4 La evaluación

Como se mencionó, la evaluación es fundamental en la intervención educativa desde este panorama, Covarrubias (2010) señala que surge para demostrar la adquisición de conocimientos, sin lugar a dudas lo de mayor importancia son los resultados finales de la intervención que demuestran la efectividad del programa y son una guía para la mejora de las estrategias en la intervención.

En relación Guzmán, Hernández y Gracia (2011) plantean los instrumentos utilizados son los que reportan las respuestas en términos cuantificables para dictaminar la efectividad de la intervención del docente. Al mismo tiempo que la evaluación continua cumple con la función de un monitoreo para considerar cambios. El uso de instrumentos validados y confiables es fundamental.

Del mismo modo Hernández (1997) puntualiza que los instrumentos al ser estandarizados evitan los juicios subjetivos en la interpretación de los datos, cabe mencionar que la selección de las pruebas se realiza con base en los objetivos del programa. Esta es una de las etapas finales de la intervención y sus resultados determinan futuras áreas de trabajo, donde se encuentren deficiencias. A lo largo del progreso de la Psicometría, se desarrollaron una serie de cuestionarios y test sobre diferentes problemáticas escolares.

Ahora bien, el conductismo se basa en el positivismo y da poca oportunidad para tomar en cuenta las variables subjetivas, y en contraposición surgieron otras propuestas que consideran al ser humano con otra visión y la intervención psicoeducativa tiene características propias, una donde la fuerza interna y el valor de sí mismo es el objeto de estudio, ese es el humanismo.

3.1.2 Humanismo

La Psicología Humanista comparte la visión de que el ser humano es único e irrepetible, creativo, libre y consciente, es un ser en crecimiento, responsable de su propia vida. El sujeto es una totalidad, no se puede fragmentar en su estudio, y

la alteración en alguna de las esferas en donde se desarrolla provoca modificaciones en el resto de los ámbitos. Rogers fue uno de los principales aportadores a esta teoría, en sus planteamientos sostiene que los eventos más desafortunados para el ser humano representan una oportunidad de crecimiento y superación (Guzmán, Hernández y Gracia, 2011).

Covarrubias (2010) menciona que el humanismo surgió en la época de posguerra, como una propuesta para rescatar el valor de los seres humanos dotándolos de las características antes mencionadas, capaces de afrontar cualquier problema que les presente, por lo cual la pedagogía sustentada desde este paradigma se oponía al autoritarismo proponiendo la creación de espacios de libertad y expresión en todos los sentidos de las personas.

En el contexto educativo, Guzmán, Hernández y Gracia (2011) señalan que el Humanismo promueve la auto-realización de los alumnos, prestando principal atención en los valores éticos y morales con base a los fundamentos filosóficos de la perspectiva teórica, que son el existencialismo y la fenomenología.

Al respecto Ramírez-Arrieta (2010) sostiene que el existencialismo plantea que el hombre es el centro de sí mismo, por lo tanto sus decisiones determinan sus condiciones de vida, capaz de alcanzar cualquier meta que se proponga y en caso de ser necesario modificarlas y asumirlas con responsabilidad. Y la fenomenología afirma que el sujeto tiene la capacidad de tomar conciencia y significado de la realidad donde vive. Entre los dos fundamentos filosóficos se derivan los principios del humanismo:

- Para comprender al ser humano es necesario considerarlo desde su totalidad.
- El ser humano rige su mundo interno y lo percibido, desde el mundo exterior gracia a su sí mismo.
- El ser humano se dirige hacia la autorrealización naturalmente
- El hombre está en relación constante con otros sujetos

- El ser humano tiene consciencia de sí mismo, así que estar en el aquí y en el ahora es fundamental para su desarrollo, sin dejar de lado su pasado o sus aspiraciones del futuro
- El hombre es un ser libre, capaz de tomar sus propias decisiones
- Sus actos se reflejan en sus decisiones

Por lo tanto, el sujeto cuenta con las herramientas suficientes para alcanzar sus metas por medio de la autorregulación y de la consciencia de sí mismo, asumiendo la responsabilidad de sus actos. Se trata de un enfoque centrado en la persona, en que sólo ella, si así lo decide está en constante crecimiento.

Asimismo, Hernández (1998) menciona que a pesar de que el humanismo tenga principal actuación en el campo clínico se ha trabajado en el área educativa principalmente con los temas de desarrollo integral, el autoconcepto rescatando el valor de la identidad autentica de cada persona/alumno, el desarrollo de habilidades sociales entre los integrantes del grupo promoviendo la empatía y respeto, y también se interesan por el trabajo con las emociones desarrollando una consciencia de sí mismo. El esfuerzo de los humanistas en el área educativa está orientado para alcanzar una educación integral prestando principal atención a la autorrealización de los estudiantes y a la educación emocional y afectiva.

De acuerdo con Ramírez-Arrieta (2010) el objetivo de la educación desde el Humanismo es *“fomentar en los alumnos la iniciativa y autodeterminación, la colaboración y solidaridad con sus semejantes, sin que por ello dejen de desarrollar su individualidad”* p.151. Los principios del Humanismo son aplicados en el ámbito educativo concentrándose en orientar y apoyar el crecimiento personal y académico de los estudiantes.

3.1.2.1 El aprendizaje

El humanismo en la educación concibe que el aprendizaje significativo es el único capaz de trascender en la vida de los estudiantes, es definido como *“un*

aprendizaje penetrante que no consiste en un simple aumento de conocimientos, sino que se entreteje con cada aspecto de la existencia del individuo” (Rogers, 1963, citado en Guzmán, Hernández y Gracia, 2011). Así que las actividades están encaminadas a combinar lo afectivo y lo cognoscitivo.

El aprendizaje tiene que resultar significativo para los estudiantes, de manera que impacte sus propios objetivos resultando más perdurable, así lo señala Rogers (1978, citado en Covarrubias, 2010). Otro factor importante mencionado por Hernández (1997) que facilita el aprendizaje significativo es un ambiente de respeto y comprensión entre los integrantes del grupo. Aunque se traten de contenidos académicos se logra el aprendizaje cuando están relacionados a su vida cotidiana, logrando un acercamiento entre los estudiantes y la escuela.

3.1.2.2 La enseñanza

Guzmán, Hernández y Gracia (2011) establecen que el docente trabajando desde la visión Humanista asume el papel de facilitador del aprendizaje, así que las actividades escolares están basadas en “*técnicas didácticas*” capaces de movilizar a los estudiantes. La actitud del profesor debe ser empática, con las habilidades necesarias para comprender las particularidades de los alumnos y promover el trabajo en equipo.

Los autores plantean que el facilitador debe trabajar con los problemas de los estudiantes, como se mencionó, representan una oportunidad de aprendizaje de sí mismos y de la adquisición de habilidades. El docente se encarga de ofrecer experiencias a los alumnos por medio de la revisión de materiales bibliográficos, de viajes, visitas a lugares desconocidos. Otra de estrategia útil en la enseñanza es el trabajo en equipo, a partir del cumplimiento de alguna meta, una que los estimule y a la vez involucre una experiencia de investigación, que vaya más allá de conocimiento teórico y represente para el estudiante un espacio para el aprendizaje significativo.

Al respecto Rogers (1978, citado en Covarrubias, 2010) propone que las actividades escolares estén relacionadas con problemáticas de la vida cotidiana de los alumnos, también recomienda que el material de apoyo sea vivencial para lograr un aprendizaje experiencial, en caso de que los estudiantes tengan actitudes negativas en cuanto a las tareas la realización de un contrato donde se expresen los acuerdos es una estrategia viable. En general todos los ejercicios se basan en la confianza hacia los alumnos.

De acuerdo con la propuesta de Rogers las habilidades del docente se caracterizan por la no directividad, Covarrubias (2010) puntualiza tres:

- La empatía. El docente debe comprender al estudiante, se trata de un acercamiento emocional que no invada a los alumnos pero que si cree un ambiente de comprensión.
- La autenticidad y la congruencia. Cuando el maestro encargado del grupo es percibido por los estudiantes como autentico las relaciones interpersonales se ven favoridas mejorando el ambiente, de la misma manera debe de actuar congruentemente con lo que dice y hace, es una forma de ejemplo pero que también ayuda a ser considerado como alguien confiable.
- *“La consideración, aceptación y confianza”*. El docente debe respetar la individualidad de los alumnos y confiar en su capacidad. Tiene que aceptar a los integrantes del grupo sin pretender el dominio.

En estos tres puntos se propone un papel del docente comprometido con los alumnos, incita al acercamiento afectivo sin romper con los lineamientos éticos ya que de acuerdo con Hernández (1997) la enseñanza está dirigida para potencializar el desarrollo de todos los estudiantes, por lo tanto su estrategia debe partir de las necesidades de estos.

3.1.2.3 El alumno

El alumno es percibido como un ser con todas las posibilidades de crecimiento, y de acuerdo con Guzmán, Hernández y Gracia (2011) este debe percatarse que el docente también está comprometido en el proceso educativo. De la misma manera es necesaria su motivación para aprender, *“sentirse útil y en comunicación con los demás”* (p.14).

Hernández (1997) menciona que los estudiantes son personas totales, confiando en su capacidad de crecimiento orientándolos en lo necesario. Se promueve la relación respetuosa del docente con los alumnos y entre los mismos compañeros, para aprender a partir de la experiencia de otros, además el trabajo cooperativo beneficia esta relación, por lo tanto la evaluación es con base a estas características de los estudiantes.

3.1.2.4 La evaluación

La evaluación desde el Humanismo es auténtica cuando la realiza la misma persona, ya que un agente externo no tendría por qué juzgarlo, sin dejar de lado la opinión del docente, pues resulta útil para el estudiante, siempre y cuando su intención sea orientar y no imponer (Guzmán, Hernández y Gracia, 2011). De ahí que lo recomendado sea la autoevaluación del estudiante como principal criterio en la escala evaluativa.

De la misma manera Covarrubias (2010) menciona que la autoevaluación corresponde a la estrategia utilizada por el humanismo que implica el autoconocimiento y la conciencia de saber cuáles han sido los alcances de cada estudiante.

De acuerdo con Rogers (1978, citado en Hernández, 1997) la autoevaluación se basa en dos criterios principalmente en el ámbito educativo que corresponden:

“a) Criterios significativos desde el punto de vista personal: Grado de satisfacción con el trabajo, ¿qué obtuve de él. Evolución intelectual y personal.

Compromiso personal con el curso. ¿El curso me estimuló a seguir estudiando algún tema?

b) Criterios impuestos desde afuera o asumidos en el pasado: Grado de profundidad con que se leyeron los materiales. Dedicación puesta en todas las clases, lecturas, trabajos. Comparación con mi dedicación con otros cursos. Comparación de mi dedicación con respecto a la de mis otros compañeros".
(p.10).

Para la realización de la autoevaluación, el estudiante debe de tomar en cuenta su desempeño de acuerdo a las exigencias propias y del docente, lo que implica un autoconocimiento y autorregulación constante, capaz de reconocer sus fallas y sus habilidades. Representa un ejercicio bastante complejo.

A pesar de que este paradigma retoma aspectos del desarrollo humano de los estudiantes, en la mayoría de las escuelas del país no se conoce las implicaciones y el beneficio posible de obtener, pero una de las corrientes que si ha tenido gran trascendencia en la psicología educativa es la propuesta de Piaget con la Psicología Genética.

3.1.3. Psicología genética

Piaget propone una teoría de desarrollo, su formación académica comenzó en la Biología, posteriormente se interesó por la Epistemología. A los 20 años fue invitado por Binet a su laboratorio para administrar pruebas psicométricas a niños, lo interesante para él fueron las respuestas incorrectas que cambiaban dependiendo de la edad de los participantes, así lo mencionan Klingler y Vadillo (1999). Los inicios de esta propuesta sucedieron en los años 30, el trabajo de Piaget tenía como propósito el estudio sobre la lógica y los pensamientos de los niños (Hernández, 1997).

Covarrubias (2010) señala que Piaget realizó la mayoría de su obra en el Centro Internacional de Epistemología Genética, en 1955 investigó sobre el desarrollo cognitivo de los infantes, principalmente el de sus hijos, lo que le permitió

progresar en su propuesta. Y de acuerdo con Dongo (2008) este paradigma estaba en contraposición del asociacionismo tradicional rescatando el papel activo de los estudiantes en la adquisición de aprendizaje.

En concreto Piaget (1991) define que *“el desarrollo mental es una construcción continua”* (p.12). Así que las estructuras varían en tanto el proceso de crecimiento, distinguiendo seis etapas con características propias que son subsecuentes, en medida que el niño pase por la primera etapa adquirirá estructuras ayudándole a seguir con el siguiente estadio, y continuar con la edificación de sus conocimientos. Se trata de un proceso de equilibración continua, en donde surge una necesidad de incorporar nuevos esquemas y se asimilan, posteriormente se ajustan a las estructuras cognitivas que ya existen logrando así una acomodación.

Ahora bien, la primera etapa abarca a el recién nacido hasta los dos años, por medio de sus sentidos y movimientos se apropia del mundo exterior, la asimilación es sensorio-motriz. Los reflejos natos tienen otra función, por ejemplo el chupeteo aparece cuando alimentan al pequeño y posteriormente tiende a repetirse con cualquier objeto ya que los lactantes no conocen los objetos propiamente dichos sino los *“cuadros sensoriales”*, esto cambia hasta que casi cumplen un año de vida. Hasta después de doce meses es que distinguen las relaciones con los objetos. En lo que respecta a las emociones están un nivel primario, hacia lo agradable y desagradable, placer o dolor, así lo menciona Piaget (1991).

El segundo periodo señalado por Piaget (1991) se extiende de los dos a los siete años, donde la adquisición del lenguaje transforma determinantemente los aspectos afectivos e intelectuales, a su vez permite el contacto con otras personas, la imitación de los sonidos y gestos es común cuando está ligada a acciones de las otras personas, cuando los niños se encuentran con otros surgen las primeras conversaciones de manera espontánea. Y gracias a la socialización y el lenguaje el pensamiento del niño también cambia, recibe una gran cantidad de información que debe de asimilar y acomodar. También en esta etapa el pequeño atribuye vida a los objetos, en concreto a sus juguetes, así que el juego es determinante para conocer el contenido de sus estructuras mentales. El desarrollo

de la afectividad tiene un mayor alcance al estar ligado con los aspectos verbales, los sentimientos intervienen directamente en casi cualquier situación, los que prevalecen son la simpatía, antipatía y amor.

La tercera etapa establecida por Piaget (1991) corresponde a la infancia de los siete a los 12 años. A esta edad también los niños acuden a la escuela, lo que determina avance en algunos aspectos. En lo que respecta a las relaciones sociales mejoran y el infante es capaz de cooperar con sus compañeros al poder distinguir de sus propias acciones de las de los demás. Su pensamiento muestra un progreso al explicar con detalles, puede relatar una historia por orden lógico, sin embargo en algunas ocasiones fragmenta los episodios. A los siete años ya tiene la conservación de sustancia, posteriormente se desarrollan las de peso y volumen. Cabe señalar que *“el pensamiento del niño se convierte en lógico por medio de la organización de sistemas de operaciones: composición, reversibilidad, la operación directa y su viceversa”* (p.73). En relación a sus emociones y afectividad ya busca reciprocidad, algunos de los sentimientos que desarrolla son la honestidad y la justicia.

Por último, Piaget (1991) menciona la etapa que comienza de la pubertad, y los cambios fisiológicos provocan desequilibrios momentáneos, en su pensamiento las operaciones concretas dan paso a las formales, sus ideas se pueden ligar y desligar de acontecimientos reales, se vuelve hipotético deductivo, es decir, el sujeto llega a conclusiones de situaciones hipotéticas sin observarlas. Sus relaciones sociales se ven modificadas al insertarse en la sociedad con más responsabilidades por medio de programas de vida.

Estas etapas no significan que el desarrollo sea fraccionario sino que de acuerdo a la edad se presenta en mayor medida algún proceso, y de acuerdo con Piaget (1973, citado en Cárdenas 2011) el intelecto del sujeto va de lo sensorio-motriz hasta las operaciones formales, es un proceso integral, holístico.

El proceso educativo tiene una mirada diferente desde esta perspectiva, el alumno es activo en cuanto a su propio aprendizaje y el docente un facilitador. La

instrucción escolarizada debe facilitar la adquisición de aprendizajes significativos, la comprensión de la información y que estos aprendizajes tengan una funcionalidad para el alumno. Y de acuerdo con Piaget (citado en Guzmán, Hernández y Gracia, 1994):

“El principal objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres que sean creativos, inventivos y descubridores. El segundo objetivo de la educación es formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar, y no aceptar todo lo que se les ofrezca”

Se requiere de promover y respetar la creatividad de cada uno de los estudiantes, dirigiéndolos hacia el cuestionamiento y la crítica, la formación académica transformaría de la realidad. De la misma manera Hernández (1997) señala que desde el paradigma Psicogenético el propósito de la educación es la mejora del desarrollo del estudiante.

Rodríguez (1999) plantea que la propuesta de Piaget se rige bajo tres lineamientos; el primero define que las actividades académicas deben incitar a los estudiantes para la creatividad; el docente acompaña y facilita los recursos que favorecen la actividad mental de los alumnos; y por último se presta principal atención al trabajo en equipo entre los compañeros del grupo, presentándose una oportunidad de aprendizaje para los involucrados. Por lo tanto el paradigma cuenta con los fundamentos científicos para la intervención en las escuelas, y uno de los aspectos primordiales que se explican es el aprendizaje.

3.1.3.1 El aprendizaje

Klingler y Vadillo (1999) mencionan que el propósito original de Piaget era explicar el origen del conocimiento, y que el desarrollo cognitivo implica una construcción de conocimiento. Su explicación se basa en dos conceptos: la organización y la adaptación, el primero es la tendencia del organismo por regularse en un sistema coherente, y la segunda refiere a la capacidad para responder ante algún cambio

o crisis y así sobrevivir. Para Piaget el intelecto tiene un desarrollo similar, así propone los conceptos de equilibración, asimilación y acomodación:

“El proceso de equilibración subyace a los de asimilación y acomodación...y es el responsable de la transición a las diferentes etapas. La teoría piagetiana de conocimiento se basa en la tendencia hacia el equilibrio cada vez mayor entra asimilación y acomodación. Así la asimilación sería el proceso por el que el sujeto interpreta la información ejecución de los esquemas existentes. Y la acomodación se define como la modificación de un esquema asimilador” (p.46).

Por su parte Villar (2003) define que la asimilación refiere a la integración elementos a los esquemas formados, asegurando la continuidad de las estructuras que necesita del proceso de acomodación, es decir, de la modificación que sufren las estructuras al dar significado a los objetos del exterior. *“Los objetos ofrecen cierta resistencia a ser conocidos por estructuras ya construidas (asimilados), por lo que el sujeto ha de modificar (acomodar) sus estructuras de conocimiento” p.270.* El aprendizaje es un proceso de desequilibrio constante, que en algún momento logra estabilidad, ambos procesos son la base en la adquisición de conocimientos favoreciendo el desarrollo del sujeto.

Asimismo, Piaget (1973, citado en Rodríguez, 1999) sostiene que es por medio de las transformaciones que el sujeto construye el conocimiento, donde los esquemas cambian en el mismo sentido, es un proceso lleno de variantes. Al recibir información nueva las estructuras cognitivas que ya tenían estabilidad sufren modificaciones, el desarrollo de los seres humanos implica este proceso.

De acuerdo con Covarrubias (2010) el conocimiento es a partir de la interacción del sujeto con los objetos, la relación es indisoluble. Se considera que el individuo actúa y transforma el objeto, al mismo tiempo implica una reestructuración de los propios esquemas. El aprendizaje se trata de un proceso de edificación continua, es decir, aunque se posean conocimientos sobre algo en específico puede llegar un desajuste que enriquezca el esquema.

En relación, Hernández (1997) señala que cuando el contenido está asociado a las necesidades de los estudiantes resultan más comprensibles para ellos, por lo

tanto existen mayores posibilidades de ser transmitidos a otros alumnos y al percatarse del trabajo realizado por sí mismos aumenta su valía como estudiante.

El conocimiento necesita ser construido por el mismo alumno, Villar (2003) considera que del modo contrario los estudiantes memorizan el contenido y este pierde sentido, y la enseñanza es trascendental para que esto no ocurra.

3.1.3.2 La enseñanza

En la propuesta de Piaget se plantea que los docentes deben utilizar estrategias centradas en la promoción de la actividad mental de los estudiantes, con base en las necesidades de ellos, y por el contrario estaba no estaba de acuerdo con la enseñanza tradicional y reduccionista, así lo menciona Hernández (1997).

Lorenzo (2004) sostiene que la escuela puede brindar las herramientas para el desarrollo intelectual de los estudiantes, y que las actividades deben seguir este mismo propósito, por medio de una dinámica que motive a los alumnos a participar.

De la misma manera Hernández (s/f) menciona que *“se consideran importantes y necesarias las actividades de enseñanza que promueven la mejora de las interpretaciones o reconstrucciones que los alumnos realizan sobre los contenidos escolares” p.29*. Las tareas realizadas por los estudiantes deben estar justificadas y encaminadas hacia el desequilibrio y acomodación, cuando los ejercicios son suficientes para estimular los procesos cognitivos de aprendizaje se cumple con el propósito principal de la educación. Las características de estas actividades son:

- Las tareas deben promover la creatividad y potencializar su desarrollo cognitivo. En el diseño se debe considerar la distancia cognitiva, de no ser así puede resultar contraproducente para los que no logren realizar la actividad.

- Los ejercicios deben facilitar la interacción entre los alumnos, compartiendo opiniones para una convivencia sana. El diálogo entre ellos resulta fundamental como una oportunidad de aprendizaje.
- Se busca el desarrollo de un ambiente didáctico para los alumnos, donde los mismos tengan la oportunidad de decidir sobre las actividades que les resulten más atractivas. Y aunque la mayoría de la intervención se ha realizado a nivel básico también se han logrado avances a nivel medio superior.

Las actividades son para promover el pensamiento creativo, crítico y reflexivo de los estudiantes, se deja de lado la concepción estos son simples receptores de información, siguiendo los puntos antes mencionado es posible una transformación en la didáctica escolar.

Asimismo, Piaget (1980, citado en Rodríguez, 1999) puntualiza la importancia de la actividad física para el progreso de la actividad mental, dependiendo de la etapa de desarrollo de los estudiantes los objetivos específicos de la tarea cambian, por eso invita a que los docentes consideren de manera urgente un cambio en su perspectiva de trabajo.

En relación Hernández (1997) sostiene que el docente es el responsable de las actividades para la *“reconstrucción de los contenidos curriculares”* (p.12). Tiene que conocer el desarrollo cognitivo de sus alumnos para el diseño de las actividades, las cuales deben estar presentes durante toda la jornada, posibilitando que los alumnos sean activos aprovechando todas las oportunidades.

De la misma manera Villar (2003) considera que las funciones de los maestros tienen como propósito facilitar recursos para el trabajo cognitivo de los estudiantes confiando en su capacidad. Por lo tanto, el docente debe conocer a fondo los problemas y las características del aprendizaje operatorio, así como los fundamentos teóricos sobre el desarrollo cognitivo, las etapas y estadios por las que pasan sus alumnos (Hernández, 1997).

Lorenzo (2004) coincide en que el papel del profesor es el de un guía facilitador que *“debe crear condiciones óptimas para que se produzca una interacción constructiva entre el alumno y el objeto del conocimiento...creando situaciones de contraste que originen contradicciones que el sujeto considere como tales y los estimulen a una solución”* (p.10). Tratando de evitar ser directivos, pero sí promuevan el descubrimiento de conocimientos por medio de los otros y por sí mismos.

En lo que respecta a la interacción del docente con los alumnos, Piaget (1971, citado en Hernández, 1997) señala que el autoritarismo debe ser el mínimo posible, logrando un ambiente de respeto para que los estudiantes no tengan temor de equivocarse, pero en caso de tener que aplicar alguna sanción existen de diferentes tipos dependiendo de la intención:

- Expiatorias. Son las que se deben evitar, el castigo no tiene relación con acción del estudiante, no pueden reportar ninguna experiencia enriquecedora, además de fomentar la moral heterónoma.
- Reciprocidad. Estas sanciones están ligadas al acto, por lo tanto permite una intervención inmediata facilitando una experiencia de aprendizaje. Solo se deben aplicar en situaciones estrictamente necesarias. Algunos ejemplos de sanciones son la exclusión por unos minutos de la situación, *“solicitar la restitución del daño cometido, hacer una expresión de disgusto, quitar el objeto que se ha maltratado”* (p.24).

Se recomienda hacer uso de las sanciones de reciprocidad en las ocasiones necesarias, crear una relación entre el castigo y el acto es fundamental para la comprensión del estudiante. Solo se debe aplicar alguna sanción en las situaciones críticas sin dañar de ninguna manera a los alumnos, la explicación forma parte de la información que puede aprender y le ayudará a regularse en una situación común.

3.1.3.3 El alumno

A partir de la propuesta Psicogenética, el estudiante es definido como el sujeto constructor de su propio conocimiento, que dependiendo de su desarrollo cognitivo interpreta y construye los contenidos escolares. Por lo tanto los aprendices tienen la capacidad para seleccionar ejercicios que sean de su agrado, con el fin de brindarles confianza en el proceso educativo, así lo señala Hernández (1997).

Dongo (2008) puntualiza que la propuesta de Piaget solo es significativa para la transformación cuando los estudiantes son guiados para convertirse en verdaderos investigadores, creativos y creadores de los conocimientos. Son los alumnos los que brindan de sentido la modificación de la educación, para ellos será el beneficio futuro.

En consecuencia la relación académica entre el docente y los estudiantes debe garantizar un ambiente de respeto donde la revisión del contenido teórico sea re-creado, demostrando un constante trabajo escolar por parte de ambas partes (Dongo, 2008). El buen trato entre el docente y los alumnos favorece las labores académicas.

3.1.3.4 La evaluación

La evaluación desde la Psicología Genética es un proceso complejo, ya que implica atención individualizada, al respecto Hernández (1997) propone el empleo de cuestionarios operatorios para conocer la evolución del estudiante. Cabe resaltar que el objetivo principal es obtener información sobre los procesos cognitivos de los estudiantes, el desarrollo que han tenido a partir de cierta intervención. Los resultados sirven al docente para orientarlo sobre la eficacia de las estrategias y a los estudiantes para conocer sus áreas de mejora.

Para finalizar, Cárdenas (2011) puntualiza que la teoría de Piaget retoma diferentes aspectos en la construcción de conocimientos, entre ellos los factores biológicos, emocionales y sobre todo intelectuales. De la misma manera existen

otras propuestas que tienen como objeto de estudio el desarrollo cognoscitivo, y consideran al alumno como un agente activo en la adquisición de aprendizajes, un ejemplo es el Cognoscitivismo.

3.1.4 Cognoscitivismo

El Cognoscitivismo es una teoría del aprendizaje. Covarrubias (2010) menciona que se interesa por el *“estudio de la cognición, qué se refiere a los procesos de cómo se adquiere o construye el conocimiento”* (p.28), es decir, los procesos internos como la memoria, la atención, la percepción y el pensamiento son el objeto de estudio de la Psicología.

El avance teórico, metodológico y práctico del Cognoscitivismo fue a la par que el conductismo, a inicios del siglo XX. En el esquema de estímulo, organismo y respuesta existía la interrogante de qué ocurría realmente en el sujeto, la respuesta ofrecida por los cognoscitivistas complementó la explicación (Covarrubias, 2010). Y a pesar de que en el ámbito de la clínica tiene gran trascendencia, lo mismo fue en la psicología educativa.

De acuerdo con Guzmán, Hernández y Gracia (1994) uno de los personajes con mayor trascendencia es Ausubel, el cual investigó los mecanismos para lograr el aprendizaje significativo. Y el objetivo de la educación desde esta perspectiva es que los estudiantes aprendan a aprender, es decir, que ocupen un lugar activo en el proceso donde ellos mismos se autorregulan.

En relación, Doménech (2012) plantea que la base de la propuesta de Ausubel es que *“las personas aprenden de modo significativo cuando construyen sus propios saberes, partiendo de los conocimientos previos que estos poseen”* (p.6). Así que la construcción de conocimientos no se da en un espacio en blanco, sino a partir de lo ya existente, se van edificando significados de los objetos, en caso de ser necesario el docente puede usar estrategias para la organización de la nueva información, como una especie de puente.

Covarrubias (2010) menciona que el Cognoscitivismo se encarga de la explicación sobre el almacenamiento de la información, de la siguiente manera:

- Memoria sensorial. Corresponde a la información percibida por los sentidos durante tres o cuatro segundos, mediante el proceso de atención selectiva los datos pasan a la memoria de corto plazo o se desecha por el sistema.
- Memoria de corto plazo. Es donde se almacena la información se la memoria sensorial, tiene como límite seis o siete frases con una duración de 20 segundos. En caso de que el sistema lo necesite la información pasa a la memoria de largo plazo.
- Memoria de largo plazo. Se retiene la información de la memoria a corto plazo, su capacidad es ilimitada. El tipo de datos que alberga son de diferente tipo, entre ellos sobre lugares, fechas conceptos, definiciones, procedimentales, saber cómo hacer las cosas en ciertos contextos.

La información pasa por determinados procesos cognitivos para considerarse como un aprendizaje significativo, el propósito es que el contenido resulte útil en la resolución de problemas del sujeto.

3.1.4.1 El aprendizaje

Guzmán, Hernández y Gracia (1994) señalan que el aprendizaje desde el Cognoscitivismo se define como: *“el resultado de un proceso sistemático y organizado que tiene como propósito fundamental la reestructuración cualitativa de los esquemas, ideas, percepciones o conceptos de las personas”* (p. 6). Considerándolo como un proceso donde el sujeto es activo y dinámico, y no solo un reproductor de datos memorizados, la información es reestructurada lo que implica un proceso complejo e individual.

También Cabrera, et. al (2015) menciona que el aprendizaje es significativo si el alumno construye su propio conocimiento a partir de la práctica, además debe ser útil en su vida cotidiana logrando rebasar la línea de los conceptos teóricos.

Ausubel propone que el aprendizaje debe ser significativo, para alcanzar con la meta son necesarias algunas condiciones, por ejemplo, que el contenido sea potencial y representativo para el estudiante, con una intencionalidad clara, también se requiere que sea novedoso, además de estar organizado y bien intencionado (Covarrubias, 2010).

De acuerdo a Cárdenas (2012), Ausubel diferencia varios tipos de aprendizaje:

- *Aprendizaje por repetición.* Los estudiantes reciben cierta información en su forma terminada o definitiva, ellos tienen que reproducirla como tal sin hacerle ninguna modificación.
- *Aprendizaje por descubrimiento.* A los alumnos solo se le otorga parte del contenido y ellos deben de revelar el resto por medio de su experiencia.
- *Aprendizaje repetitivo.* Se trata de información que se guarda en la memoria para ser recuperada exactamente con el mismo contenido, lo cual perjudica su retención a futuro.
- *Aprendizaje significativo.* El cual se produce cuando el contenido novedoso se relaciona con el previo. Cuando la información tiene una lógica y una estructura se convierte en potencial para ser un aprendizaje significativo, también se requiere de una actitud positiva por parte del alumno para aprender, es decir, que este motivado.

El cognoscitivismo propone que los espacios de enseñanza deben estar dirigidos para promover el aprendizaje significativo, de ser de otra manera la mayoría de los contenidos no tendrían sentido y solo serían retenidos para motivos de evaluación, por lo tanto las estrategias de enseñanza tienen el objetivo de contribuir con este objetivo.

3.1.4.2 La enseñanza

Las estrategias de enseñanza desde la perspectiva Cognoscitivista están dirigidas para potencializar la capacidad de aprendizaje del alumno, poniendo mayor

énfasis en los conocimientos que resulten útiles en su vida cotidiana y que la adquisición sea por un largo plazo. En la enseñanza el docente debe ser claro, sin ambigüedades, también resulta necesario que las actividades induzcan a la reflexión y crítica, donde el apoyo de materiales visuales resulta más efectivo, es necesaria la valoración de las habilidades de los alumnos, apreciando la diferencia en cada uno como una variable potencial, así lo mencionan Guzmán, Hernández y Gracia (1994).

En relación a los objetivos de la instrucción son dirigir al estudiante que sea autónomo y así tenga el control de sus propios aprendizajes (Cabrera, et. al, 2015). También Guzmán, Hernández y Gracia (1994) señalan que el profesor contribuye con la organización y la presentación de materiales didácticos que faciliten al alumno la adquisición de conocimientos significativos.

De acuerdo con Cárdenas (2012) una de las tareas más importantes es indagar sobre los conocimientos previos de los alumnos, información que será un eje dictador para el diseño de plan de intervención, de forma contraria, las estrategias pedagógicas no estarían sustentadas.

Con base en Covarrubias (2010) en el Cognoscitivismo existen una serie de modelos de enseñanza, uno es el propuesto por Brunner, que plantea como objetivo de la intervención docente el aprendizaje significativo, para lograrlo se establecen una serie de métodos:

- *“organizar el currículo de forma espiral”*, es decir que frecuentemente se trabajen los mismos contenidos con una planeación de tiempo.
- Que el material revisado por los estudiantes se encuentre en la presentación más apta para ellos, ya sean libros, revistas o carteles.
- En un inicio de la intervención exponer a los alumnos *“la estructura de la materia”* para posteriormente profundizar en el contenido, es una forma de informar e involucrar a los aprendices.

- Promover constante el aprendizaje por descubrimiento por medio de situaciones problemáticas, la instrucción del docente tendrá que ser en función de estimular las habilidades de exploración.

Y por otro lado la autora menciona que Ausubel propone que los mapas conceptuales y redes semánticas, son materiales de apoyo para la organización de la información, bastante útiles en la revisión de algún tema o como evaluación.

Cárdenas (2012) coincide en que los mapas conceptuales son una creación de Ausubel con el propósito de organizar los conceptos e impulsar el aprendizaje significativo, favorece el aprendizaje de los estudiantes, al llevar a cabo este se fortalece la capacidad de los estudiantes.

3.1.4.3 El alumno

El estudiante es activo en la construcción de sus conocimientos, donde sus esquemas anteriores son valiosos para la adquisición de nuevos aprendizajes, (Guzmán, Hernández y Gracia. 1994). Covarrubias (2010) coincide en que el sujeto se considera como un agente activo que sus acciones dependen de los procesos internos.

3.1.4.4 La evaluación

De acuerdo con Guzmán, Hernández y Gracia (1994) en la evaluación se presta mayor atención a las habilidades de pensamiento de los estudiantes, y no tanto en la memorización de conceptos, ya que desde esta corriente lo valioso del proceso es obtener un aprendizaje significativo.

Ahora bien, existe otra propuesta de la Psicología que explica el proceso educativo prestando principal atención a la interacción social de los sujetos, así como la importancia del lenguaje para la actividad mental y esa la teoría histórico-cultural.

3.1.5 Histórico cultural

L. S. Vigotsky es el autor que desarrolló la teoría histórico-cultural, y el contexto social y político es de gran trascendencia para el origen este paradigma. Lucci (2006) señala que en 1917 después de la revolución rusa la nación tenía nuevas necesidades para cubrir, entre ellas, una forma de conceptualizar la educación que representaba para el gobierno de Stalin un pilar fundamental en la sociedad basándose el materialismo de Marx, las diferentes interpretaciones no tardaron en aparecer y proponer formas de intervención.

De acuerdo de Leliwa y Sangarello (2016) una de estas visiones fue la de Vigotsky, la cual establece que el desarrollo del individuo es a partir de lo social y cultural, y las acciones están mediatizadas por herramientas y signos, el principal es el lenguaje. También sostiene que la conciencia se estructura a partir de estas herramientas, funciona para organizar los pensamientos. Klingler y Vadillo (1999) mencionan que la preocupación de Vigotsky estaba ligada a una psicología pedagógica, ya que en la mayoría de sus textos aborda temas relacionados con problemas de la educación y los métodos de enseñanza.

Leliwa y Sangarello (2016) plantean que las actividades psíquicas superiores se originan en la interacción social con otros sujetos y posteriormente la reconstrucción es el interior de cada individuo, al inicio se trata de un espacio interpersonal para después dar paso a un plano intrapersonal. Todo esto se logra por un proceso de internalización, que refiere a la *“reconstrucción interna de una operación externa”* (p. 128).

En la reconstrucción interna las actividades psíquicas superiores se conforma la conciencia. Klingler y Vadillo (1999) mencionan que a partir de las actividades psíquicas es que la mediación de las herramientas permite la transformación del contexto físico y social, uno de las más importantes es el lenguaje ya que posibilita la regulación y organización del pensamiento.

Vigotsky estableció que el lenguaje, como cualquier proceso interiorizado tiene un desarrollo por etapas (Klingler y Vadillo,1999):

1. Fase primitiva. Que involucra un pensamiento preintelectual y pensamiento preverbal.
2. Psicología simple. *“Los niños experimentan con las propiedades de su cuerpo”*
3. Etapa egocéntrica. Los niños usan signos externos para resolver problemas internos, por ejemplo, utiliza sus dedos en ejercicios matemáticos.
4. Crecimiento interno. *“la operación externa se convierte en interna y sufre un cambio profundo en su proceso” (p.28)*, es decir, el niño utiliza los signos que ha interiorizado, en este punto el lenguaje no tiene sonido, representa la fusión del pensamiento y el lenguaje.

Vigotsky, Leontiev y Luria (1989) plantean que el pensamiento y el lenguaje tienen una íntima relación, aunque no se desarrollan en la misma línea existe un punto de encuentro, dando lugar al significado de los conceptos ya que *“simultáneamente es un fenómeno verbal e intelectual” (p.166)*. Cuando el pensamiento se transforma y se vuelve lenguaje se trata de un proceso interno que pasa a lo externo, y cuando la comprensión es de lo exterior el proceso es contrario. Diferencian entre el lenguaje interior y el exterior de la siguiente manera:

- Lenguaje interior: Su naturaleza psicológica que funciona por la semántica, se guía por el significado. Es para sí mismo, cada uno sabe de lo que se trata, donde se mediatiza el pensamiento y la palabra.
- Lenguaje exterior: *“es el proceso de conversión del pensamiento en palabras, su materialización y objetivación” (p.180)*.

Regresando a la importancia de las herramientas como mediadores entre el individuo y la cultura, Rodríguez (1999) menciona que las estructuras cognitivas son transformadas a partir de estas, y determinan los alcances y límites de la actividad del pensamiento, así que *“Vygotski concluye que el conocimiento tiene origen social y sus manifestaciones emergen de condiciones histórico culturales específicas” (p.484)*. En la interacción con otros en la vida cotidiana, el niño se apropia de los conceptos comunes, pero en la escuela las herramientas están

predispuestas para transmitir conceptos científicos, el lenguaje resulta primordial en la constitución de las actividades psíquicas superiores.

Por lo tanto, el objetivo de la educación desde esta perspectiva es *“promover el desarrollo sociocultural y cognoscitivo del alumno”* (Guzmán, Hernández y Gracia p.23., 1994). Las actividades escolares deben orientar al alumno en la transmisión de la cultura, es decir, quien sea acogido por la cultura tiene las posibilidades de transformarse y aprovechar al máximo las actividades psíquicas superiores.

De la misma manera Rodríguez (1999) afirma que la escuela funciona para mediar las herramientas que favorezcan la construcción de la actividad mental, es un sistema cultural donde no sólo intervienen las relaciones académicas sino también la interacción constante que implica el aprendizaje. Tal como Vigotsky (s/f, citado en Cuevas, 2012) declara que en los espacios institucionalizados, en particular la escuela, el contenido está dirigido hacia conceptos científicos, principios teóricos que faciliten la vida cotidiana.

De acuerdo con Cárdenas (2012) el paradigma histórico cultural tiene un impacto transcendental en la educación, señalando que el docente es un mediador en la adquisición de conocimientos para los estudiantes, el planteamiento principal distingue la importancia de lo social en el desarrollo de cualquier persona así que el ambiente escolar demuestra muchas de las costumbres del contexto social.

Al respecto Hernández (2008) establece que la teoría de Vigotsky en la educación, *“el énfasis se coloca en la co-construcción realizada por el sujeto y los otros”* (p.54). Las prácticas culturales tienen un impacto en la educación escolar de cada contexto.

3.1.5.1 El aprendizaje

El aprendizaje desde la perspectiva histórico-cultural se define como *“el proceso de interiorización de la cultura y en cada individuo da un significado a lo que percibe en función de su propia posibilidad de significación y a la vez, incorpora*

nuevas significaciones” (p.133), es un proceso que involucra la relación con otros, citando a Leliwa y Sangarello (2016).

Klingler y Vadillo (1999) señalan que los seres humanos son resultado del aprendizaje social, de la interiorización de los signos sociales y culturales, es decir, a partir de lo brindado por los otros es que un individuo tiene oportunidades de aprender. El aprendizaje de la cultura no sería posible en lo solitario.

Vigotsky (1979) puntualiza que el aprendizaje de los niños no inicia en la escuela, sino anteriormente por medio a sus experiencias previas, por ejemplo el primer contacto con las matemáticas ocurre en su vida cotidiana o realiza operaciones básicas sin haber asistido a clases. Guzmán, Hernández y Gracia (1994) señalan que el aprendizaje y el desarrollo están en una relación dialéctica, es decir, de una influencia recíproca entre la cultura y el sujeto.

Un aspecto fundamental en el aprendizaje es delimitar cuales son los conocimientos adquiridos y la forma en que pueden enriquecerse, así que Vigotsky (1979) señala que es necesario ubicar dos niveles evolutivos, el primero es *“el nivel evolutivo real, es decir, el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, establecido como resultado de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo”* (p.131). El segundo nivel refiere a aquellas actividades que puede realizar el infante con apoyo o ayuda de un experto. Ambos procesos implican un aprendizaje que se ve favorecido cuando otro sujeto se involucra, que puede ocurrir en escenarios formales e informales.

Vigotsky (1979) menciona un ejemplo donde estuvo en contacto con dos niños de 10 años de edad cronológica, pero su profesor señaló que aparentaban una edad mental menor. Cuando Vigotsky les planteó una situación problemática para conocer su método de resolución, resultó que uno de los estudiantes realizó la actividad como un infante de nueve años y el otro alumno como uno de 12 años. De acuerdo con el autor:

“...la distancia entre los nueve y ocho, o 12 y ocho es lo que denominamos la zona de desarrollo próximo. No es otra cosa que la distancia entre el nivel real

de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p. 133).

La zona real refiere a la capacidad de individuo para solucionar los problemas sin ayuda u orientación de otra persona, por lo tanto se reflejan las habilidades adquiridas en un alto nivel, y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) son aquellas capacidades probables de lograr que en el contexto escolar es de gran utilidad para lograr un aprendizaje. La edad cronológica de los estudiantes no determina los conocimientos y habilidades que pueden desarrollar, en caso de contar con un experto, el aprendizaje será facilitado.

3.1.5.2 La enseñanza

La enseñanza desde esta perspectiva debe de adecuarse al desarrollo de los estudiantes, poniendo en práctica la Zona de Desarrollo Próximo, incitando que alumnos de diferentes edades convivan entre sí, considerando que el docente es un experto capaz de transmitir sus conocimientos a los alumnos (Guzmán, Hernández y Gracia, 1994).

En relación a la metodología de la enseñanza, se basa en la creación de zonas de Desarrollo Próximo, en consecuencia el docente necesita ser un experto en la materia para facilitar la adquisición de aprendizajes, dejando de lado una postura autoritaria, se trata de una propuesta para impulsar la capacidad cognitiva de los estudiantes, así lo menciona Hernández, (1997).

Tal como lo señala Cuevas (2012) *“la formación del niño en la escuela se vincula a las nuevas exigencias implicadas en las prácticas de estudio... y a la organización de la enseñanza...”* (p.63). Al respecto, Hernández (1997) afirma que la enseñanza debe ir en concordancia con el desarrollo de los alumnos en la zona real y el potencial para alcanzar alcances de la actividad psíquica de los mismos.

De acuerdo con el autor, el docente ocupa el lugar de experto, promoviendo situaciones de zonas de desarrollo próximo de una manera sistemática. Su participación activa va de más a menos, en un principio es más directivo y propositivo, invitando a los estudiantes a formar parte de la actividad, conforme se involucran poco a poco el maestro va adquiriendo un papel de observador y acompañante, lo que favorece las relaciones entre los estudiantes, *“el maestro funciona como guía, tutor y modelo y hace participar a todos los individuos del grupo por turnos y permite fomentar al mismo tiempo todo tipo de interacciones y comentarios espontáneos de aquéllos”* (p.12).

3.1.5.3 El alumno

Guzmán, Hernández y Gracia (1994) menciona que el alumno es considerado como un ser social a partir de la interacción con otros en múltiples espacios, que incluyen el escolar y el familiar, entre otros, todo depende de la historia del sujeto, lo que resulta fundamental para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Al respecto Cuevas (2012) señala que los sujetos/estudiantes están - inmersos en un contexto cultural y su participación está representada por lo diversos espacios de desarrollo que depende de cada uno.

De acuerdo con Rodríguez (1999) uno de los propósitos de la educación desde esta perspectiva es que los estudiantes puedan explicar su realidad y que las actividades psíquicas superiores se desarrollen constantemente. Y se hace por medio de lo que Cuevas (2012) nombra *“currículum formal y oculto”*, el primero se refiere a las actividades estructuradas y todo aquello explícito que introduce al infante a la escolaridad, en cuanto al currículum oculto acontecen *“las costumbres, las creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y funcionamiento de la escuela, y donde no se formaliza ni la intención ni los procedimientos de su apropiación”* (p. 56). Así que la adquisición de aprendizajes no se realiza exclusivamente en los espacios escolarizados, al contrario en

cualquier situación los seres humanos tienen la capacidad de desarrollar diferentes habilidades.

En lo que respecta a la relación entre los integrantes del grupo, Cuevas (2012) menciona que es uno de los aspectos más interesantes para los mismos estudiantes, todo inicia cuando identifican características comunes, después llega la simpatía y el agrado, al mismo tiempo cada alumno trata de distinguirse de los demás ganándose su respeto o busca cierto reconocimiento. Las relaciones sociales benefician al sujeto en su autovaloración y autorregulación.

3.1.5.4 La evaluación

En la forma tradicional de educación el rendimiento académico de los estudiantes es evaluado por medio de calificaciones, la asignación un número determina si se ha alcanzado alguna meta, sin embargo, desde la postura de la teoría histórico-cultural se considera que cada alumno se desarrolla en un entramado de situaciones que lo dispone de una manera u otra en la participación del ambiente escolar, por lo tanto cada uno lo vivenciará de acuerdo a su particularidad, así lo define Cuevas (2012). Así que “ser un buen” estudiante no se puede valorar por medio de una sola calificación, sino se tiene que indagar en diferentes aspectos el aprendizaje de los estudiantes.

En relación Guzmán, Hernández y Gracia (1994) plantean la evaluación se realiza por medio del nivel de desarrollo potencial, basada en la interacción constante examinador-examinado, omitiendo la utilización de los resultados de instrumentos que arrojen puntuaciones numéricas, en su lugar conviene concentrarse en aspectos cualitativos así se obtendrá más información.

Hernández (1997) coincide que desde el paradigma Histórico-cultural la evaluación debe informar sobre el nivel de desarrollo potencial, proponiendo una “*evaluación dinámica*” donde se utilizan diversas estrategias con base en los principios teóricos de la perspectiva, y uno de los aspectos que la diferencian es

que mientras se aplica la evaluación se ofrece cierta “ayuda” para determinar el nivel potencial y real.

De la misma manera, Campos (2012) señala que la evaluación debe brindar información acerca de la participación que tiene el estudiante en actividades en lo individual y en colaboración con sus compañeros, así como las áreas de posible mejora. Es importante tener los objetivos claros de la evaluación para saber hacia dónde dirigir los recursos, pero lo primordial es conocer bien al evaluado. Algunas de las estrategias que se proponen son:

- Las biografías realizadas por los mismos estudiantes funcionan para conocer aspectos de otras esferas de participación, en caso de ser necesario se pueden verificar los datos.
- La entrevista resulta de gran utilidad para conocer la perspectiva de los alumnos, ya que no sólo el lenguaje verbal es fuente de información sino también el lenguaje no verbal.
- Como una herramienta se pueden utilizar pruebas psicométricas, teniendo en cuenta cuál será su propósito y permita conocer algunos aspectos del desarrollo de los estudiantes. La información de utilidad no recae en los datos numéricos sino en los cualitativos.

Cabe señalar que la evaluación se realiza para conocer mejor a los estudiantes, en diferentes sentidos, para potencializar sus habilidades académicas y que estas tengan un mayor impacto en su desarrollo escolar.

Para finalizar, desde el paradigma histórico la educación es un proceso de interacción social con otros individuos y sólo así se posibilita el desarrollo. La cultura es la fuente de conocimientos y de significados que tiene un papel fundamental en el espacio interpersonal. El aprendizaje es un fenómeno común en cualquier ámbito de la vida del sujeto, pero la escuela permite un proceso especializado y detallado, que de igual manera transmite cultura. El desarrollo de esta perspectiva con las aportaciones teóricas y prácticas posibilitó una nueva intervención pedagógica en el aula, el constructivismo.

3.1.6 Constructivismo

Díaz-Barriga y Hernández (2010) mencionan que en sus inicios el constructivismo *“surgió como una corriente epistemológica preocupada por discernir los problemas de la adquisición del conocimiento”* (p.22). Uno de los principios es que cada sujeto es activo en el proceso de aprendizaje, que está en una constante construcción de saberes.

En relación Díaz-Barriga et. al (2006) plantean que en el constructivismo existen posturas que se diferencian las unas de las otras, por un lado están *“los constructivistas sociales y llegan a sostener que lo psicológico depende del contexto en donde ocurre”*, y por otro están los constructivistas endógenos *“parecen estar de acuerdo con la idea de que lo singular que hace a una persona un ente único e individual, permanece a través de los contextos sociales y comunidades varias en donde se participa culturalmente”* (p.18). Y aunque se interpreten como contrarios en un punto llegan a ser complementarios.

Hernández (2008) señala que el constructivismo social refiere a la propuesta de Vigotsky, tiene como objeto de estudio *“el plano de los intercambios e interacciones compartidas que ocurren entre el sujeto y los otros”* (p.53). El espacio psicológico es individual pero se requiere de los demás para su desarrollo, el autor considera que este constructivismo permite analizar la relación entre los procesos psicológicos y lo social, el objeto de interés es lo intersubjetivo e intrasubjetivo.

El autor puntualiza que el constructivismo social está basado en la propuesta de Vigotsky, donde el estudiante es considerado como un co-constructor de significados a partir de la interacción con la cultura, el contexto posibilita la utilización de herramientas. Por lo tanto el aprendizaje es *“un proceso de aculturación o apropiación de instrumentos y significados culturales que ocurre en situaciones y prácticas culturales”* (p.69). Desde esta perspectiva el aprendizaje es un fenómeno estrechamente relacionado con el contexto social.

El constructivismo social de Vigotsky tiene como principal fundamento la construcción de significados. La formación inter e intrapsíquica ocurre en una doble dirección donde los pensamientos se transforman. Las actividades se vuelven simbólicas por medio de la interacción con una organización cultural, así el sujeto tiene un desarrollo mental, de esta manera lo establecen Serrano y Pons (2011).

Los autores proponen el concepto de comunidad de aprendizaje, el cual refiere “*al grupo de personas que aprende en común, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno*” (p.10). La interacción entre los partícipes permite el desarrollo de habilidades psíquicas, la diversidad de edades y experiencias enriquecen las prácticas culturales, aunque el proceso psíquico sea individual no se lograría sin la relación entre sujetos.

Coll (2001, citado en Serrano y Pons, 2011) menciona las representaciones mentales de cada individuo están íntimamente relacionadas con el contexto cultural en los cuales participa. Los procesos cognitivos son compartidos con los otros de cierta manera, debido al espacio en común que va más allá de lo físico, abarca el conocimiento de la cotidianidad del contexto cultural¹.

De acuerdo con Cubero (2005) en esta construcción de significados, los individuos son agentes activos, la forma de participación en los diferentes ámbitos determinan el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Con base en Vigotsky (1987, citado en Cubero, 2005) cuando los infantes son parte de las actividades culturales se apropian de los saberes y las herramientas, la reconstrucción psíquica es el modo en que los sujetos interiorizan toda esta información, a la larga es lo que determina su propio conocimiento.

Vigotsky describe la apropiación como la reconstrucción de lo que resulta entre la interacción del sujeto con los objetos y otras personas, por lo tanto implica un proceso social, para lograr esta apropiación la convivencia entre las personas es indispensable. Cubero (2005) puntualiza que los conocimientos sociales forman

¹ Definido por Cubero (2005) como “*el escenario sociocultural en el que se construye cierto conocimiento*” p.53.

parte de lo que un individuo puede aprender, el contenido nuevo se agrega a lo que ya había aprendido.

El autor señala que las herramientas son fundamentales en la participación de las actividades, permiten la interacción con otros sujetos y son una guía en la vida social, una de ellas es el lenguaje, cuando se da su apropiación los pensamientos y acciones se transforman. Por esto es que la cultura es fundamental en el desarrollo psíquico, es así como la asignación de significados puede ser posible.

De la misma manera, Rogoff (1993) establece a "*la actividad humana como algo enraizado en el contexto; no existen ni situaciones libres de contexto ni destrezas descontextualizadas*" (p.53). Por lo tanto para comprender el desarrollo de cualquier persona es indispensable conocer sus condiciones sociales, ya que las prácticas culturales determinan en gran medida los procesos cognitivos, tomando en cuenta que las herramientas para la solución de problemas son obtenidas a partir de la relación con otros, de esta manera el desarrollo cognitivo es posible a partir de la participación en las actividades sociales.

La autora define a las prácticas culturales como "*sistemas de actividad aprendidos, en los que el conocimiento está formado por reglas, establecidas con el fin de adecuar la conducta a situaciones socialmente organizadas, y que están inmersas en la cooperación de miembros individuales de una cultura*" (p 60). Y conforme el infante participa en estas actividades se acerca a los otros y a su propia historia, estos conocimientos tendrán un impacto en su desarrollo psicológico, recordando que cada cultura tiene sus propias herramientas e instituciones.

Rogoff (1993) puntualiza que cada cultura determina la forma de interacción entre los que la integran, en particular con los niños, por ejemplo en el caso de Estados Unidos es más probable que las actividades estén diferenciadas de acuerdo a la edad, al contrario de los habitantes de las comunidades mayas donde los más pequeños acompañan a sus padres a sus trabajos, la responsabilidad de los infantes es el aspecto que más varía de un contexto a otro, en el caso de los

indígenas mayas, conforme los niños crecen tienen una mayor participación y deberes. Es claro que el papel que juegan los cuidadores y aprendices depende en gran medida de su contexto social.

Al respecto, Coll (2001, citado en Covarrubias, 2010) y Doménech (2012) señalan que el constructivismo actual tiene sus fundamentos en tres planteamientos principales: el primero es la Psicología Genética propuesta por Piaget retomando la explicación de que conocimiento es un proceso de construcción y las etapas de desarrollo; también se toma en cuenta el Cognoscitivismo con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel; y la teoría histórico cultural de Vigotsky rescatando que la interacción social con otros impulsa la capacidad mental de cada sujeto.

El constructivismo no es una mezcla de las teorías sino una conjunción de los principios que coinciden en diferentes aspectos, se complementan, algunos de los aspectos identificados por Díaz-Barriga y Hernández (2010) son:

- En relación a los alumnos se consideran agentes activos en la reconstrucción de los saberes. Ellos mismos construyen los conocimientos.
- En lo que respecta a los docentes ocupan el lugar de facilitador, un guía en el proceso de aprendizaje, por medio de la organización de materialización promueve el aprendizaje, es un mediador. Y conforme pasa el tiempo su participación va disminuyendo, impulsa a los estudiantes a que tengan iniciativa propia y se autorregulen.
- La enseñanza debe estar dirigida para que el estudiante pueda construir conocimientos, la directividad y autoritarismo quedan de lado dando paso a la *“inducción de conocimientos”*, creando Zonas de Desarrollo Próximo.
- En lo que refiere al concepto de aprendizaje es un proceso complejo que permite al sujeto la apropiación de conceptos, ideas y significados, en diferentes ámbitos a parte del académico.

Como se puede apreciar el constructivismo representa una manera diferente de analizar el proceso educativo, tiene como referente otras propuestas teóricas que

se oponen a las posturas tradicionales. En relación Díaz-Barriga y Hernández (2010) mencionan que el objetivo de la educación del constructivismo es “*promover los procesos de crecimiento personal del alumno, en el marco cultural del grupo al que pertenece*” (p.27), se toma en cuenta el proceso de desarrollo de los estudiantes, prestando principal atención a el contexto en el que está inmerso.

Asimismo, Hernández (2008) puntualiza que las aportaciones del constructivismo del proceso educativo ha favorecido la intervención psicológica. Pero también implica una postura flexible capaz de distinguir aquellos principios teóricos que pueden explicar el proceso educativo y alejándose de la rigidez.

Salcedo y Vergara (2009) coincide en que la construcción de significados depende de la relación social y cultural de los sujetos, por lo tanto el proceso educativo debe concentrarse en la formación de habilidades relacionadas directamente con el contexto, la reconstrucción de los saberes será significativa ya que será cercana a su realidad.

3.1.6.1 El aprendizaje

Como se mencionó, el concepto de aprendizaje desde el constructivismo se basa en la construcción de significados, Covarrubias (2010), propone una serie de principios para explicarlo mejor:

- Se trata de un proceso interno, por lo tanto, es subjetivo y personal
- Los saberes culturales forman parte fundamental en el proceso.
- La adquisición de conocimientos es a partir de la interacción social, al estar en contacto con otros seres humanos la circulación de saberes tiene lugar.
- Se requieren de contenido que esté contextualizado a la realidad del aprendiz, sólo así le resultara significativo.
- La motivación y el estado emocional/afectivo del aprendiz influye en el proceso de aprendizaje.

La adquisición de conocimientos corresponde a un proceso donde el sujeto participa activamente y es capaz de identificar aquellas herramientas que potencializan su forma de aprendizaje, cabe mencionar que el trabajo en colaboración con otros sujetos abre las oportunidades para nuevos conocimientos.

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2010) el aprendizaje significativo es el objetivo de la intervención educativa, ya que beneficia el crecimiento personal del estudiante, por lo tanto la enseñanza está dirigida hacia el “*logro del aprendizaje significativo, la recuperación comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido*” (p.27). Se busca que los conocimientos repercutan positivamente en el alumno, que implique el descubrimiento de conceptos y el desarrollo de habilidades que impacten en su vida cotidiana y no se trate de una simple memorización o acumulación de información.

La construcción de conocimientos implica lo que los autores señalan como un proceso de modificación de los esquemas previos, donde se agregan elementos nuevos y se lleva a cabo una reconstrucción. Los estudiantes en lo individual atribuyen cierto significado a la información, logrando así una internalización. Se sigue un proceso donde las ideas nuevas se identifican con las estructuras cognitivas ya existentes, lo que genera puntos de contradicción y discrepancia, no toda la información coincide con los conocimientos adquiridos, todo esto lleva a un proceso de reorganización ampliando la dimensión de cualquier aprendizaje. Cualquier desajuste o crisis lleva a la restructuración de los contenidos cognitivos.

La Asociación Psicológica Americana (APA) (citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2010) plantea que existen factores que intervienen en el aprendizaje de los estudiantes, propone una agrupación de cuatro bloques. Los principios incluyen los aspectos cognitivos y metacognitivos, motivacionales y afectivos, factores del desarrollo y sociales, y los que se relacionan con las particularidades individuales, a continuación la organización de estos factores:

Tabla 1. Principios psicológicos centrados en el aprendiz. Obtenido en Díaz-Barriga y Hernández, 2010 de la Asociación Psicológica Americana (APA).

Factores cognitivos y metacognitivos	Factores motivacionales y afectivos
<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje de conocimientos complejos resulta más fácil de comprender mediante un proceso de orientado al recibir más información. • La construcción de aprendizajes significativos es posible todo el tiempo con el apoyo instruccional adecuado. • En el proceso de adquisición de aprendizaje significativo las ideas nuevas se ajustan a las estructuras cognitivas que ya posee el sujeto. • El estudiante tiene la capacidad para crear estrategias de aprendizaje ante un contenido complejo. • La creación de las estrategias genera un pensamiento creativo. • En la adquisición de aprendizaje se ve involucrados aspectos del contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • La motivación del alumno determina qué aprende. <i>“La motivación por aprender, a su vez, está influida por los estados emocionales, creencias, intereses y metas”</i>.⁴⁰ • La motivación intrínseca de los estudiantes es fundamental para que desplieguen todas sus habilidades, permite que la toma de decisiones sea con base a sus intereses. • La motivación es primordial en las actitudes del alumno, determina su cooperación en la instrucción. Cuando el estudiante esta motivado es garantía de la adquisición de conocimientos.
Factores del desarrollo y sociales	Factores relacionados con las diferencias individuales
<ul style="list-style-type: none"> • Cuando se toma en cuenta el momento de desarrollo de los estudiantes se eligen con mayor precisión las actividades. La adquisición de conocimientos tendrá más probabilidad de ocurrir. • El aprendizaje está determinado por las relaciones interpersonales que sostiene el estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada alumno tiene la capacidad de utilizar ciertas estrategias dependiendo de su experiencia previa. • <i>“El aprendizaje es más efectivo cuando se toman en cuenta los antecedentes lingüísticos culturales y sociales de los aprendices”</i>.

Los factores organizados en la tabla 1 corresponden a las características individuales y del contexto del alumno, todos participan de manera activa y en conjunto, en el proceso de aprendizaje. La relación entre estos factores es

distintiva del propio sujeto, en cada ámbito donde participa forma parte de su desarrollo, la interacción con los sujetos y objetos dependen de cada individuo.

En relación al contenido que se aprende y enseña, Díaz-Barriga y Hernández (2010) lo organizan en diferentes categorías. El primer tipo es el contenido declarativo, refiere a los conocimientos que se pueden decir, aquello que se expresa gracias al lenguaje, es el *saber qué*, y a su vez se divide en conocimiento factual y conceptual; el primero consiste en un proceso de memorización donde se captura toda la información o por el contrario no se logra ningún tipo de retención, los datos se almacenan en aislado y el alumno los expresa por medio de la repetición textual, este tipo de aprendizaje se ve favorecido cuando los estudiantes no cuentan con la motivación suficiente o cuando son sometidos a procesos de evaluación rigurosos; el contenido conceptual implica un proceso de asimilación y reestructuración con los esquemas cognitivos previos, tiene mejores resultados cuando la información va de menos a más lo que genera la estructuración de nuevos significados.

La segunda categoría corresponde al contenido procedimental que trata del *saber hacer*, como su nombre lo dice, son los conocimientos que indican el conducto para la realizar cualquier práctica. Valls (1993, citado en Díaz-Barriga y Hernández 2010) define una serie de fases en la enseñanza-adquisición de aprendizajes de contenido de este tipo:

1. Se informa de lo que tratará el procedimiento por medio de contenido declarativo. Es un primer acercamiento de los estudiantes del contenido.
2. El alumno inicia con el procedimiento, al ser desconocido puede cometer algunos errores así que el docente debe ser la guía y corregir cuando sea necesario por medio de la retroalimentación.
3. El sujeto se apropia de las etapas le procedimiento y de manera casi automática lleva a cabo la actividad en su totalidad.
4. La última etapa no es definitiva ya que se puede modificar la ruta que se realiza en el proceso, el sujeto puede cambiar lo establecido enriqueciéndose con los descubrimientos.

Los procedimientos deben facilitar la realización de las actividades al estudiante, si bien no se busca un aprendizaje automatizado en algunas situaciones conviene que el aprendizaje de los pasos a seguir, para reforzar otras habilidades.

La tercer categoría refiere al aprendizaje de contenidos actitudinales, los autores definen que las actitudes son *“experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social”* (p.45). En la adquisición de este contenido el sujeto involucra aspectos personales, por lo tanto tienen un mayor impacto en la vida cotidiana, cuando las actitudes son positivas se garantiza un mejor proceso de aprendizaje.

Y la última categoría mencionada por los autores, corresponde al aprendizaje de competencias es un proceso complejo que implica la apropiación de nuevas ideas y significados a las estructuras cognitivas previas del sujeto para después llevarlas a cabo en la práctica, *“la persona debe movilizar, integrar y situar en contexto sus conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades específicas e incluso esquemas motores o de percepción que pudieran ser pertinentes a la situación que afronta”* (p.40). Asimismo, el contexto al que pertenece el sujeto juega un papel trascendental en tal proceso de aprendizaje.

Las categorías antes mencionadas funcionan para comprender los procesos del aprendizaje, así como sus funciones, para facilitar que el sujeto adquiera conocimientos con determinado fin, la enseñanza en la escuela establece una serie de estrategias.

3.1.6.2 La enseñanza

Los materiales utilizados con propósitos de promover en los alumnos aprendizajes significativos deben de cumplir con ciertas condiciones, según lo mencionado por Díaz-Barriga y Hernández (2010) son:

- *“La relacionabilidad no arbitraria”*. Se refiere a que los materiales fueron previamente seleccionados por el personal capacitado, por lo tanto se visualizaron para abordar cierto tema, tomando en cuenta las habilidades de los estudiantes.
- *“La relacionabilidad sustancial”*. Se define como la intención de que con diferentes materiales y actividades se puede revisar un mismo tema, la variedad de los ejercicios también favorece a los estudiantes.

A partir de lo anterior, Monereo, Pozo y Castelló (1990) puntualizan que la enseñanza está dirigida para generar un pensamiento reflexivo, su diseño exige un compromiso del estudiante y promueve espacios de continuo crecimiento, *“pensar en métodos para enseñar... tiene como principal finalidad conseguir que el alumno sea autónomo en su aprendizaje, que comprenda el contenido y la forma de seguir aprendiendo sobre ese contenido específico”* (p.246). La enseñanza se rige a partir de las necesidades de los estudiantes, que son fundamentales para establecer un plan de trabajo en la adquisición de aprendizajes significativos.

Como se explicó anteriormente Díaz-Barriga y Hernández (2010) clasifican el contenido que se enseña en categorías, cada una implica una didáctica particular. El contenido declarativo se enseña utilizando estrategias diferentes dependiendo de si el conocimiento es el factual o conceptual, cuando se trata del primero la repetición y memorización son fundamentales, y el conocimiento conceptual implica un proceso de revisión y selección de materiales por parte de los docentes, aquellos que además de ser teóricos influyen a los estudiantes para el siguiente paso, la práctica.

Los autores mencionan que en relación al contenido procedimental las instituciones escolares solo la contemplan cuando el alumno inicia con las etapas de la práctica, no existe seguimiento, por el contrario el constructivismo propone un análisis de las etapas, también se recomienda que los estudiantes observen a ellos mismos y a otros así como la constante retroalimentación sobre su rendimiento. Y cuando el docente diseña actividades de trabajo en equipo para

realizar algún procedimiento debe prestar mayor atención sobre las problemáticas que puedan surgir.

El procedimiento de enseñanza del contenido actitudinal es poco a poco, implica más tiempo, donde se ven involucrados los aspectos personales de los estudiantes así como sus experiencias previas y las actitudes con hacia con los que comparten un lazo afectivo. En la mayoría de los planes de estudio no se toman en cuenta las actitudes, sin embargo corresponde a un aprendizaje indirecto relacionado con las mismas actitudes de los docentes y directivos de la institución. En caso de incluir este tipo de contenido en el currículo existen una serie de estrategias para facilitar el aprendizaje, por ejemplo preguntar a los estudiantes sobre su vida cotidiana que permitan una autoevaluación, promover los valores en el aula no sólo como contenido declarativo sino también en la vivencia, así como brindar lecturas que obedezcan a estos temas y a la edad de los estudiantes.

En lo que respecta a la enseñanza del contenido por competencias se ve influenciado por modelos donde el objetivo es la adquisición de habilidades que permitan la actuación del sujeto en lo profesional y en lo personal, así lo indican Díaz-Barriga y Hernández (2010).

De acuerdo con Monereo, Pozo y Castelló (1990) existen diferentes métodos para la enseñanza que facilitan la adquisición de conocimientos. El primer grupo de estrategias corresponde a aquellas con el propósito de exponer a los estudiantes formas de solución de tareas, por ejemplo la selección de alguna lectura o ante un problema matemático los diferentes procedimientos que puede seguir y llegar a la solución. Algunos de los métodos para este fin son:

- Modelo de pensamiento. Refiere una explicación del docente sobre lo que él mismo hace para solucionar algún problema invitando a los aprendices a que reflexionen sobre el proceso de toma de decisiones y de lo flexibles que pueden ser las etapas, se recomienda que el modelado se utilice ante tareas complejas y novedosas.

- Análisis de caso de pensamiento. Como una estrategia para conocer como solucionan los problemas otros estudiantes, “*permite un diálogo abierto sobre las diferentes maneras de realizar la tarea y genera procesos de reflexión acerca de la solución más adecuada en cada caso*” p.249. por medio de la experiencia de los otros se analizan los beneficios y dificultades al llevar a cabo cierto procedimiento.

Con base en Monereo, Pozo y Castelló (1990) también mencionan diferentes métodos que benefician la práctica guiada para que los estudiantes tengan espacios de reflexión. Los métodos propuestos son:

- Hojas de pensamiento. Funcionan para guiar el pensamiento por medio de afirmaciones o preguntas abiertas, organiza las ideas. Algunos de los cuestionamientos con estos fines son ¿Cuál es el objetivo?, ¿cómo organizarías la información?, ¿Cuál es la idea principal? La actividad reflexiva es la base de este ejercicio.
- *Discusión sobre el proceso de pensamiento.* La aplicación de esta estrategia permite obtener información sobre los métodos que utilizan los alumnos en la solución de alguna actividad, se busca que todos expresen como realizaron la tarea para dialogar sobre el proceso, los materiales. Así los descubrimientos logrados no solo se queden en lo individual sino compartirlos entre compañeros, donde la retroalimentación también es fundamental.
- *Enseñanza cooperativa.* Esta actividad se relaciona con la anterior, resaltado que el trabajo en equipo promueve la adquisición de diferentes habilidades, que van de las conceptuales hasta las actitudinales. El docente debe supervisar las actividades para que se cumplan los objetivos y no sean motivo de problemas personales entre los estudiantes.

Y también los autores describen los métodos que posibilitan la realización de las actividades de manera independiente, “*se trata de metodologías que se centran en la interacción entre alumnos y que favorecen la regulación entre pares*” (p.252). La aplicación de estos principios se realiza por medio de actividades, por ejemplo la

enseñanza recíproca y la tutoría entre iguales, esta última consiste en que alumnos que comprenden el tema guían a otros con complicaciones, la supervisión del docente es imprescindible en la planificación de las tutorías.

Ahora bien, un aspecto fundamental en la formación académica de los niños es la metacognición², y Klingler y Vadillo (1999) proponen una serie de estrategias para llevar a cabo este propósito y son:

- *Evocando el conocimiento del estudiante.* A lo largo de las actividades es esencial que el docente retome los conocimientos previos de los estudiantes para mostrarles información nueva. En lo que concierne a las actividades se puede trabajar en seleccionar la idea principal del texto revisado en clase para después guardarla en la memoria, y cuando se cuestione sobre el contenido esta idea es la llave para explicar el resto de la información. También resulta fundamental que entre todos los integrantes del grupo se realicen narraciones de sus experiencias.
- *Respondiendo a los estudiantes.* Conocer los comentarios de los estudiantes sobre las actividades resulta enriquecedor para la práctica del maestro y ayuda a que conozcan mejor de sus intereses y gustos, se trata de una retroalimentación mutua.
- *Describiendo la experiencia compartida en el aula.* El profesor debe generar espacios que tengan como objetivo que los estudiantes expresen lo aprendido durante cierto lapso de tiempo, así como las vivencias experimentadas en el aula. Las actividades deben dar cuenta de un repaso de la información teórica al mismo tiempo que también deben generar cuestionamientos en los estudiantes.
- *Usando organizadores gráficos.* Funcionan para motivar al estudiante a pensar sobre sus ideas y conocimientos.

Como se explica en el siguiente punto, la metacognición es una de las habilidades más importantes para el sujeto, para un estudiante tiene beneficios en su proceso

² Tema explicado con mayor detalle en el siguiente apartado.

de aprendizaje, por lo tanto la aplicación de estas estrategias lo ayudan a desarrollar con mayor conciencia sus habilidades.

En relación con las actitudes del docente que no favorecen al proceso educativo, Desatnik (2009) menciona que la violencia en cualquiera de sus expresiones afecta emocional y físicamente al estudiante, los gritos son comunes en los docentes autoritarios por lo tanto deben evitarse. Asimismo, las contradicciones en la organización de las actividades generan confusión en los estudiantes, o que preste mayor atención a los aspectos de presentación del trabajo a comparación del contenido afecta el rendimiento de los aprendices.

El autor señala que la imagen proyectada del docente influye en las expectativas sobre la enseñanza y posibles aprendizajes, por eso se recomienda que la relación sea flexible respetando la integridad de ambos actores, se ha demostrado que cuando la percepción de un maestro es de seguridad y confianza la participación de los alumnos aumenta, al contrario de si el docente actúa conforme a favoritismos o amenazas, el temor a participar aumenta afectando los procesos de aprendizaje.

Al respecto, Rogoff (1993) señala que desde esta perspectiva los docentes se consideran más hábiles en comparación a los novatos, por lo tanto conocen más detalles de las actividades sociales y esto les permite una labor de acompañamiento en beneficio del aprendiz.

3.1.6.3 El alumno

El constructivismo sostiene que la realidad subjetiva del sujeto se construye a partir de lo que observa, reflexiona y de su pensamiento lógico. En particular el alumno es concebido como un constructor de sus propios conocimientos, es decir ocupa un papel activo, prestando atención a sus procesos de percepción, pensamientos y metacognición, así lo mencionan Díaz-Barriga y Hernández (2010).

También Coll (1993, citado en Covarrubias, 2010) propone una serie de ideas sobre el papel que desempeñan los estudiantes a partir del constructivismo:

- *El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.* El profesor no puede realizar este proceso por el alumno, sino a partir de una enseñanza expositiva o directa, mediatizada por la actividad mental de éste, pero siempre dependiente del propio estudiante.
- *El alumno construye o reconstruye objetos de conocimiento que ya están contruidos.* La actividad mental se lleva a cabo a partir del contenido de construcciones sociales, estos son preexistente a los saberes adquiridos en la escuela que también se pueden modificar y evolucionar. Es un proceso dinámico a lo largo de la vida del sujeto, sin embargo en el aula escolar la actividad mental es estimulada y guiada para su desarrollo.

Guzmán, Hernández y Gracia (1994) y Díaz-Barriga y Hernández (2010) coinciden en que el alumno es el constructor de su propio aprendizaje, lo que amplía las posibilidades de que los conocimientos sean significativos y formen parte de la resolución de sus problemas, posibilitando el aprendizaje de sí mismos. En cualquier situación el alumno puede adquirir conocimientos, por ejemplo en alguna exposición, los que escuchan se vuelven participantes activos al prestar atención al discurso.

Serrano y Pons (2011) puntualizan en la construcción de significados del alumno, sus saberes culturales serán parte determinante del proceso, lo que implica el verdadero esfuerzo de acercar el contenido teórico a las características de la comunidad, por eso en el diseño de cualquier estrategia es indispensable considerar las condiciones contextuales.

De la misma manera Rogoff (1993) puntualiza que un aprendiz tiene la responsabilidad de situarse a sí mismo en la disposición de aprender, de esta manera desempeñan un rol activo en cualquiera de las prácticas, aunque su conocimiento difiera del experto, la búsqueda de apoyo potencializará sus habilidades.

Ahora bien, Desatnik (2009) señala que el alumno se define a sí mismo, el aprendizaje y al docente a partir de las experiencias a lo largo de su vida, y tiene un impacto en su forma de aprender. Por lo tanto, la institución educativa debe interesarse por *“conocer cómo piensan, que concepciones tienen acerca de sí mismos como estudiantes, como sujetos que están actuando en un contexto donde les piden ciertos requisitos”* (p.166), y así la intervención implica una distribución de tiempo y de recursos diferente a lo tradicional obteniendo grandes beneficios para los docentes y propios alumnos.

El autor menciona que el estudiante tiene una imagen de sí mismo que se va construyendo con la interacción con otros y a partir de diversas situaciones, sin embargo algunos eventos que ocurren en el aula pueden afectar de su concepción como buen o mal estudiante. Por lo tanto la retroalimentación del docente no debe contemplar juicios sino oportunidades de aprendizaje respetando la individualidad de cada alumno, y procurar que la convivencia entre los alumnos sea respetuosa.

La forma en que los estudiantes conciben el conocimiento es a partir de las experiencias a lo largo de su actividad escolar, al respecto Desatnik (2009) realizó preguntas a alumnos de diferentes niveles de educación, sus hallazgos fueron:

- A los estudiantes les interesa que los conceptos revisados en clase les sean útiles en otros ámbitos.
- En materias como Física, Química, Historia o Matemáticas no conocen la manera de llevar en práctica lo aprendido, este contenido es percibido como lejano de su vida cotidiana.
- Consideran que la adquisición de conocimientos es un proceso complejo que pocas veces logran, algunas materias resultan más difíciles de comprender que otras, llevándolos a un estado de aburrimiento.
- En esporádicas ocasiones utilizan estrategias de aprendizaje, en la mayoría de las actividades memorizan la información repitiéndola textualmente, cabe señalar que el proceso de evaluación rígido basado en puntuaciones favorece la memorización.

- El material bibliográfico al que acuden es resumido y contenido simple. Las tareas escolares son resueltas de manera superficial, el objetivo es entregar la actividad más no la adquisición de aprendizajes.

La actividad y actitud pasiva de los estudiantes resulta un obstáculo para un proceso de aprendizaje significativo, a lo largo de su estancia en las aulas la mayoría de los docentes favorecen esta posición, por ejemplo cuando se les exigen la repetición textual de la información, en eso recae la importancia de conocer a los alumnos para apoyarlos y de avanzar poco a poco con tareas menos complejas ya que un cambio radical solo provocaría confusión.

La misma importancia tiene que el alumno se conozca a sí mismo para facilitar la adquisición de conocimientos, así aprenderá a aprender. Contreras y Del Bosque (2004) señalan que cada persona tiene una forma particular de recibir, representar y expresar la información ligada con un estilo de aprendizaje. La manera en que se percibe la información es fundamental, y de acuerdo con la programación neurolingüística existe el estilo visual, da cuenta del estudiante que aprende con mayor eficiencia cuando lee la información y por medio de imágenes, le permite almacenar una gran cantidad de datos con rapidez, también sus habilidades de planificación y abstracción se ven favorecidas por la capacidad de visualizar; también proponen el estilo auditivo, se relaciona con las personas que aprenden cuando las explicaciones son orales y buscan expresar sus conocimientos adquiridos, es de gran utilidad en el aprendizaje de idiomas y música; y estilo kinestésico sirve para definir la manera de aprender por medio de sensaciones y movimientos, implica un proceso más lento pero más preciso, los estudiantes necesitan moverse y llevar a cabo la práctica de la teoría.

En relación a la forma de procesar la información las autoras retoman la propuesta de Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples, es decir, las habilidades que tiene un sujeto para la resolución de complicaciones, así que la inteligencia no es absoluta sino dependiendo de las necesidades, se desarrollan determinados estilos de procesamiento, los autores describen ocho tipos de inteligencia, sin ser una más importante que la otra, se explican a continuación:

1. Inteligencia verbal o lingüística. Refiere la forma de expresarse por medio de palabras ya sean escritas u orales. Los escritores y poetas son un ejemplo de personas con este tipo de inteligencia desarrollada.
2. Inteligencia matemática. Los sujetos con esta habilidad pueden resolver problemas abstractos, se rigen por la lógica y sistematicidad. Los científicos y matemáticos tienen desarrollada esta inteligencia.
3. Inteligencia interpersonal. “*La capacidad para entender los estados de ánimo y las preocupaciones de los demás*” (p.23). Refiere al individuo con la habilidad de comprender los sentimientos y emociones de las personas cercanas.
4. Inteligencia introspectiva o intrapersonal. La capacidad de entender los sentimientos propios del sujeto, lo que favorece el conocimiento de sí mismo en diferentes aspectos.
5. Inteligencia corporal o kinestésica. Define la capacidad del sujeto de conocer su propio cuerpo y utilizarlo en la resolución de cualquier tarea. Para algunas actividades es fundamental el desarrollo de esta inteligencia, por ejemplo para los deportistas, bailarines y artesanos.
6. Inteligencia musical. El sonido sirve para que el sujeto se exprese o comprenda la información, los músicos son el perfecto ejemplo del progreso de esta inteligencia.
7. Inteligencia espacial. “*La capacidad de visualizar objetos o lugares con movimientos*” (p.24). La visión es fundamental para el desarrollo de esta inteligencia, para mencionar algunos de los profesionistas con esta habilidad están los arquitectos e ingenieros.
8. Inteligencia naturalista. Refiera a la habilidad del análisis y comprensión del medio ambiente, así que tienden a ser personas muy descriptivas y detallistas.

Cabe señalar que todos desarrollan más de una inteligencia, esa es la riqueza del ser humano, en ciertas actividades algunas habilidades resultan más útiles que otras, por lo tanto se requiere que el alumno conozca sus áreas de mejora y desarrollar en medida de lo posible diversas inteligencias.

Asimismo, las autoras explican que la teoría de Kolb establece que para aprender se necesita procesar la información recibida de experiencias directas y concretas, o por medio de experiencias abstractas como leer y escuchar una explicación. También señala que todo proceso de aprendizaje ideal se lleva a cabo por etapas:

1. *Experiencia concreta*. Refiere de disfrutar de la experiencia en sí, sin ningún tipo de rigidez ni sistematicidad, la improvisación e intuición forman parte de este tipo de vivencia.
2. *Experiencia reflexiva*. Consiste en el análisis cuidadoso de cualquier situación, la observación y la planeación forman parte de esta fase.
3. *Conceptualización abstracta*. Ocurre cuando el individuo realiza un proceso de sistematización y organización de la información, concentra su atención en los conceptos en vez de los sentimientos.
4. *Experiencia activa*. Da cuenta del control de información que tiene el sujeto para transformarla en práctica, así que la modificación propia de su ambiente repercute positivamente.

A pesar de que existen estas etapas no todos los estudiantes pasan por las cuatro fases, depende de ellos mismos, Kolb (citado en Contreras y Del Bosque, 2004) puntualiza que la mayoría solo se especializa en dos de los momentos según su manera de llevar a cabo las tareas y diferencia a cuatro tipos de alumnos:

- Alumnos activos. Son los que participan en la mayoría de las actividades y tienen iniciativa para el liderazgo del trabajo en equipo, sin embargo les aburre las explicaciones muy largas, no se proponen metas a largo plazo y les cuesta trabajo el análisis de datos.
- Alumnos reflexivos. Se refiere a los estudiantes que observan con detenimiento y se concentran más en la obtención de información que pueda asegurar su práctica, analizan en su totalidad la circunstancia para prevenir cualquier problema, por lo tanto se ven afectados cuando les otorgan lapsos de tiempo delimitados y cortos, tampoco les gusta ser el centro de atención.

- Alumnos teóricos. Les agradan las explicaciones basadas en modelos que cuenten con validez científica, la sistematización de la información les resulta más fácil de comprender. Las actividades donde presentan dificultades son las que involucran sentimientos o emociones.
- Alumnos pragmáticos. Son estudiantes que les agrada llevar a la práctica la teoría, ponen a prueba aquellas ideas que consideren útiles, y por el contrario les aburren las discusiones o explicaciones largas donde se discuta una idea interminable. Buscar estar pegados a la realidad.

Esta clasificación de sobre las características de los estudiantes no tiene por qué encasillarlos, solo debe servir como una referencia de las actitudes en el aula y también puede servir como una guía de aspectos para mejorar.

Un aspecto importante en el desarrollo del alumno es la motivación, definido como *“un estado o una situación momentánea que permite hacer las cosas”* (p.48). Resulta fundamental para el aprendizaje, cuando un estudiante cuenta con la motivación suficiente es capaz de realizar muchas y variadas actividades. La motivación puede ser extrínseca, es decir, que el valor de la actividad recae en el reconocimiento social, por medio de los otros es que se obtendrá satisfacción; la motivación también puede intrínseca, consiste en llevar a cabo las actividades por las habilidades que posibilita como tal el ejercicio, sin el reconocimiento de otros sino el propio, así lo mencionan Contreras y Del Bosque (2004).

De la misma manera Carretero (2009) señala que las metas de la motivación intrínseca están ligadas al desarrollo del mismo estudiante, a diferencia de la motivación extrínseca donde el sujeto realiza las tareas para recibir la aprobación de otras personas y la recompensa inmediata. También se puede diferenciar varios tipos de motivación dependiendo de la necesidad, las cuales son de poder, afiliación y logro, *“todos los seres humanos tendemos, en mayor o en menor medida, a satisfacer nuestras necesidades de controlar el comportamiento de los demás (poder), sentirnos miembros de algún grupo (afiliación) y conseguir viene materiales so de otro tipo (logro)”* (p.133).

La motivación para estudiar es indispensable para los alumnos, el interés que ellos impriman al asistir a la escuela determinará en gran medida en la realización de tareas, por ejemplo si a una estudiante no comprende cómo realizar un mapa conceptual y tampoco los considera útiles, muy probablemente ejecutará el ejercicio sin investigar o comprender bien la estructura de esta herramienta, por el contrario si ella quiere aprender a realizarlos lo intentará las veces necesarias solicitando la orientación del docente.

Uno de los procesos básicos más importantes de las habilidades intelectuales de cualquier individuo es la atención, Contreras y Del Bosque (2004) mencionan que es una capacidad necesaria para el aprendizaje, se trata de concentrar todos los sentidos en la misma tarea, el proceso va de la mano con la autorregulación ya que depende de la voluntad del propio sujeto mediar con los distractores y poner atención a determinada tarea.

Existe un proceso ligado a la atención que desarrolla el sujeto a partir de pensar sobre sí mismo, y esa es la metacognición. Cheng (1993, citado en Klingler y Vadillo, 1999) la define como “*pensar sobre el pensamiento*” (p.84). Y una de las bases teóricas es la propuesta de Vigotsky que señala al lenguaje como fundamental para el pensamiento.

La metacognición implica tener conciencia de los procesos cognitivos propios, y de acuerdo con Wellman (1985, citado en Klingler y Vadillo, 1999) se conforma a partir del conocimiento de su existencia, es decir, diferenciar entre los eventos del exterior y sus propias experiencias internas; otra característica es que el sujeto debe diferenciar entre la variedad de los propios procesos básicos, sin aislarlos los unos a los otros, ya que la actividad mental conforma una totalidad; y también se requiere que el individuo pueda monitorear su actividad mental. Aunque los componentes de la metacognición son complejos, la esencia recae en conocer cómo se piensa a partir de sí mismo, los otros y diversas situaciones, es un grado de conciencia que va más allá de lo tangible.

Cheng (1993, citado en Klingler y Vadillo, 1999) plantea que la metacognición se basa en dos procesos:

- *El conocimiento metacognitivo: se refiere al conocimiento del individuo, acerca de sus propios recursos cognitivos, de las demandas de la tarea y de las estrategias que se usan para llevar a cabo un trabajo cognitivo con efectividad” (p.87).*
- *El control ejecutivo, regulación o autodeterminación: consiste en la capacidad de controlar la actividad mental del propio sujeto para llegar a la meta de cualquier actividad y lograr el proceso de aprendizaje, por lo tanto se ve implicado las actividades de organización, aplicación, vigilancia y comprobación se ve implicado las actividades de organización, aplicación, vigilancia y comprobación.*

Ambos procesos son indispensables para la metacognición, que se trata de un progreso en la actividad mental de cualquier sujeto, pues resulta clave para su desarrollo integral, Klingler y Vadillo (1999) mencionan que la metacognición va mejorando con la edad y depende de los contextos en los que participe el individuo, tal como Vigostky lo planteo, el pensamiento y el lenguaje son de vital importancia el uno para el otro, sin embargo no se desarrollan en la misma línea sino existe un punto de encuentro dependiendo de cada historia, pero al encontrarse se vuelve indisoluble su complementariedad.

Por lo anterior se vuelve imprescindible que el estudiante desarrolle en medida de lo posible una metacognición, está le permitirá un rendimiento escolar que evidencie un trabajo constante en la mejora de sus habilidades mediante un proceso de autorregulación. De ahí que el autoconocimiento también posibilite la adquisición de aprendizajes significativos.

3.1.6.4 La evaluación

Guzmán, Hernández y Gracia (1994) señalan que la evaluación desde el Constructivismo se concentra en las habilidades en el desarrollo cognitivo, por

medio de instrumentos flexibles y el empleo de estrategias en el desarrollo de sus tareas.

De acuerdo con Desatnik (2009) la evaluación se realiza en tres aspectos. Uno de ellos corresponde a la evaluación a los estudiantes, el objetivo consiste en conocer los resultados de la intervención del docente, de las actividades establecidas para la adquisición de habilidades y aprendizajes. Dentro de las funciones de la evaluación está detectar las diferencias individuales, permite conocer el nivel de desarrollo en las diferentes áreas de conocimiento, a su vez estos resultados tienen un impacto en la selección de materiales y estrategias de enseñanza. Y del mismo proceso de evaluación se pueden deducir cuales son las áreas de mejora para el alumno, ayudando en la prevención de posibles problemas, en el caso específico de problemas de aprendizaje la información se complementa con la investigación del ámbito familiar y condiciones fisiológicas.

En relación a las estrategias que se utilizan para realizar la evaluación se dividen en tres, la primera es nombrada como formal la cual se rige por los estándares validez y confiabilidad en la elaboración de cuestionarios y test, la evaluación informal corresponde a aquellas herramientas como ensayos, historias de vida o cuestionario de opción múltiple para conocer las actitudes, intereses y habilidades de los alumnos, son pruebas más flexibles pero que implican una sistematicidad para el cumplimiento de un objetivo, ambas formas son útiles y cada una esta diseñada para obtener cierto tipo de información, se complementan así que se recomienda la aplicación de las dos formas (Desatnik, 2009).

La evaluación al docente es otro de los aspectos importantes a considerar señalado por el autor, el cual permite analizar con detalle su práctica de enseñanza y en medida de lo posible mejorarla, en otras ocasiones sirve para conocer sus condiciones laborales, todo se realiza para desarrollar las estrategias que potencialicen el proceso educativo.

Ahora bien, Desatnik (2009) menciona que la evaluación del proceso educativo es fundamental ya que depende de la intencionalidad del aprendizaje-enseñanza, “*da*

cuenta de la transición que pasan los estudiantes y los maestros, para procesar, experimentar, atender, incorporar, contenidos significativos, estilos de relación y de vinculación con los demás, con quienes realizará un intercambio recíproco de habilidades, destrezas, potencialidades, actitudes” (p. 230). Se analizan las características que se pueden modificar para bien de los estudiantes, brinda la oportunidad de continuidad del plan de estudios, al respecto Coll (1995 citado en Desatnik, 2009) diferencia entre tres funciones de la evaluación:

- Evaluación inicial. Se realiza con el objetivo de conocer donde se puede mejorar las estrategias pedagógicas en favor de los estudiantes. Se lleva a cabo al inicio de alguna etapa que guía el diseño de actividades. Algunas de las estrategias son la consulta de la historial académica de los estudiantes o el registro de las respuestas ante el cuestionamiento sobre los nuevos materiales.
- Evaluación formativa. El propósito es conocer la evolución del alumno en su proceso de aprendizaje para ofrecer la orientación pedagógica en caso de estar en alguna crisis, se centra en las estrategias cognitivas participes. Las herramientas utilizadas son la observación y algunos instrumentos donde se registran las actitudes y habilidades establecidas por el docente, tomando en cuenta factores motivacionales o características particulares de cada alumno.
- Evaluación sumativa. Su objetivo es definir si alcanzaron los propósitos del proceso educativo, *“consiste en medir los resultados del aprendizaje para asegurarse de que estén logrando los criterios de los niveles de exigencia establecidos” (p. 234).* Considerando que existen tipos de contenido y estilos de aprendizaje para evitar etiquetar a los estudiantes la evaluación se realiza por medio de la observación y análisis de las respuestas de los estudiantes ante el cuestionamiento sobre el contenido de los materiales revisados durante las clases. Su función esta relacionada con la asignación de una calificación numérica, sobre aquellos requisitos obligatorios en el sistema educativo.

Estas tres funciones evalúan aspectos del proceso educativo por separado, por lo tanto vale la pena mencionar que se complementan, por un lado la evaluación inicial y formativa se encargan de los aspectos cualitativos por medio de estrategias validadas y para lo cuantitativo esta la evaluación sumativa, necesaria para dar la respuesta que exige en sistema educativo en México, si bien desde el constructivismo es fundamental conocer los procesos cognitivos en la construcción de conocimiento no se pueden dejar de lado los requerimientos gubernamentales.

En relación Klingler y Vadillo (1999) mencionan que la evaluación auténtica también resulta de gran utilidad, ya que es una forma de analizar el proceso educativo desde una postura cualitativa, y uno de los propósitos es el desarrollo de las habilidades metacognitivas del estudiante. Algunas de las estrategias propuestas por los autores son:

- *La evaluación de portafolio.* Durante un periodo establecido se recolectan diferentes actividades en escrito o imágenes realizadas por los alumnos, para dar muestra de los avances alcanzados, así como de los estancamientos.
- *La observación.* Permite la recolección de información útil para el docente acerca de las acciones de los estudiantes, no se trata vigilar sino de conocer lo que no es tan evidente, ayuda en la prevención de problemas de convivencia.
- *Los registros anecdóticos.* Consiste en solicitar a los estudiantes que describan su experiencia de alguna situación en específico, si se realiza con frecuencia las habilidades de redacción sobre sí mismo mejoran, además permiten visualizar el proceso de evolución.
- *La técnica de pensar en voz alta.* Al utilizar esta estrategia se pueden conocer los pensamientos e ideas de los estudiantes de un tema en específico, funciona como una herramienta útil en el diagnóstico.
- *Bitácoras.* A manera de un diario de campo se realizan anotaciones sobre el rendimiento académico de los alumnos, aunque significan un proceso complejo, la información es detallada sobre los estudiantes en lo particular.

- *Las entrevistas y cuestionarios de autoevaluación.* Todo depende de los objetivos del docente y la información que requiere. Los datos que se obtienen de la entrevista es de viva voz y en medida de que el alumno exprese se pueden conocerlos a profundidad, sin embargo implican mucho tiempo. Por otro lado los cuestionarios de autoevaluación facilitan habilidades metacognitivas y permite conocer la representación de sí mismo.
- *El análisis de errores.* Como su nombre lo dice, el docente debe evaluar las equivocaciones de los alumnos en la realización de actividades lo cual permite conocer los aspectos de mejorar. Un ejemplo es el registro de errores mientras el estudiante lee, así puede analizar a qué velocidad lo hace y si comprende la información.

Las diferentes herramientas analizan aspectos cualitativos más que cuantitativos, ahí es donde se denota la riqueza de la información, más que números brinda la oportunidad de conocer aspectos relevantes para la intervención psicopedagógica, también se puede acceder a conocimientos del mismo evaluado, permite que se conozca a sí mismo de una manera guiada. Utilizar las estrategias de evaluación auténtica permite la explicación de lo cualitativo.

Para finalizar, hay que puntualizar que a lo largo del desarrollo de la Psicología como ciencia las contribuciones de diferentes personajes resaltaron la importancia de los procesos psicológicos en el desarrollo de los seres humanos. También se ampliaron los espacios de aplicación e investigación, y las instituciones escolares resultaron de gran interés para los psicólogos, en particular investigar sobre los procesos de aprendizaje. El objetivo de la psicología educativa es mejorar las estrategias utilizadas por los docentes, alumnos y demás participantes en la educación.

Los paradigmas anteriormente desarrollados analizan el proceso educativo, algunos de ellos desde posturas contrarias que aportan a la investigación y desarrollo de la Psicología Educativa, y aunque algunos han tenido mayor trascendencia como el conductismo que permeo la mayoría de la práctica docente,

también se han retomado propuestas como el constructivismo que actualmente tiene una gran presencia.

La educación depende del contexto nacional donde se lleve a cabo, determinando las necesidades o problemáticas que necesitan ser resueltas por los profesionales de esta área. Aunque predominen ciertos paradigmas en la intervención psicológica en cada país, y en el siguiente apartado se explicará el caso de México.

3.2 Psicología Educativa en México.

La psicología empezó a tener mayor trascendencia en diversos países de mundo, a lo largo de este apartado se explicará el desarrollo en México comenzando por la primera cátedra de la materia y los avances de las siguientes décadas, asimismo se detallará sobre la formación académica de los estudiantes de esta disciplina y algunas particularidades de la práctica de psicólogo educativo en la actualidad.

La enseñanza de la Psicología en México tiene su inicio en 1896 al impartirse la materia de manera independiente en la Escuela Nacional Preparatoria por Ezequiel A. Chávez, años después se integró un comité que él lideraba para la creación del primer plan de estudios de Psicología que se impartiría en la Facultad de Filosofía y Letras, a pesar de todos los esfuerzos fue hasta 1970 que el profesional de la psicología fue acreditado para recibir una cédula profesional, a partir de lo redactado en la página oficial de la facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, s/f).

La UNAM (s/f) señala que el trabajo realizado por los académicos a principios de los años setenta facilitó que al separarse la carrera de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras ya fuera una Facultad, pues ya estaba desarrollado un programa con acreditación a doctorado.

Al respecto Zanatta y Camarena (2012) mencionan que los planes de estudio de la licenciatura de Psicología en la UNAM pasaron por una serie de modificaciones permitiendo que el panorama teórico se ampliara y con ello los escenarios de práctica se diversificaron. El primer plan se basaba en la filosofía y algunas corrientes teóricas europeas, el segundo plan se caracterizó por el estudio del enfoque biogenético, cabe señalar que para esta etapa la plaza docente se conformaba por médicos y filósofos.

Las autoras señalan que el tercer plan se implementó a principios de los años cincuenta, y la mayoría de las materias correspondían a la enseñanza de la metodología. En los siguientes cambios de currículo la orientación se dirigía a la formación en el área clínica desde el psicoanálisis. Fue hasta la década de 1960 a 1970 que la cantidad de materias aumentó considerablemente, la mayoría trataban sobre psicometría y metodología lo que favoreció la investigación y definición del trabajo del psicólogo.

En las décadas posteriores el conductismo fue el paradigma que dominó la mayoría de las materias, y aunque se había logrado la implementación de asignaturas que acercaban al estudiante a la práctica eran bajo esta corriente. A pesar de que existían fuertes críticas sobre la teoría positivista, el estudio de la psicología desde el conductismo siguió hasta finales de los años noventa, el cambio era necesario ya que autores como Girón (1998, citando en Zanatta y Camarena, 2012) sostenía que los cursos eran más informativos que formativos, no tenían trascendencia en la enseñanza de habilidades.

Debido a que después de 1950 el aumento de la matrícula ocurrió en diferentes instituciones, de acuerdo con Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1997, citado en Zanatta y Camarena, 2012) la innovación de los planes de estudio fue necesario, se realizó siguiendo tres líneas que consistían en *“la revisión de un tronco común o estudios generales de la disciplina o profesión, los estudios interdisciplinarios y la reducción del número de créditos y de la duración de los estudios”* (p.14). Y la formación de los futuros psicólogos se basó en promover competencias para el óptimo desarrollo

profesional, como lo son la evaluación, diagnóstico, prevención y planeación, algunas de las universidades donde se tomó en cuenta este criterio fueron las que están ubicadas en el Estado de México, Baja California, Veracruz y UNAM Iztacala.

Ahora bien, Díaz-Barriga et. al (2006) señalan que la Psicología Educativa tuvo su progreso conforme a los paradigmas de la psicología general, al inicio del siglo pasado ya se aplicaba en el ámbito de la educación especial, fue de 1920 a 1955 que la psicología escolar es definida como tal y el psicólogo intervenía en la planeación y diseño curricular.

Los autores mencionan que en 1973 la Facultad de Psicología se independizó de la Facultad de Filosofía, lo que favoreció su trascendencia en otras áreas y ese fue el caso de la Psicología Educativa, aunque la intervención se realizaba con base en los fundamentos del conductismo, posteriormente con la propuesta de las diferentes corrientes teóricas abrieron un panorama de realizar la práctica profesional diferente.

Al respecto Zanatta y Camarena, (2012) consideran que a lo largo de la estructuración de los planes de estudio de Psicología en la UNAM se desarrollaron diferentes habilidades en los estudiantes, y aunque en algunas etapas predominaron ciertas corrientes teóricas como el conductismo posteriormente se dio paso al estudio de los procesos psicológicos desde otras posturas y con otros objetivos tal como puede observarse en la tabla 2.

Tabla 2. Etapas en la formación del psicólogo y la constitución de su identidad profesional. Obtenida de Zanatta y Camarena (2012).

Año	Tendencia formativa	Fases de desarrollo de la identidad profesional
1937	Dependencia de la filosofía y el modelo médico. Claustro heterogéneo e indefinición.	Identidad confusa (Indiferenciación).
1945	Oscila entre el psicoanálisis y el modelo médico.	Identificaciones contingentes. <i>(Continúa)</i>

1949	Tendencia a la medición y la investigación cuantitativa. Incorporación de estadística, psicometría y técnicas de investigación.	Diferenciación y construcción de referentes propios.
1952	Predominio de la formación clínica. Integración de nuevas orientaciones derivadas de las originales.	Identificación parcial de sus componentes.
1960	Tendencia a la psicología experimental y la orientación conductista.	Representación cognitiva parcial.
1970	Oscilación entre conductismo y psicoanálisis.	Ambivalencia en representaciones.
1977	Confluencia de orientaciones diversas, tendencia a la formación centrada en la disciplina.	Representación cognoscitiva global.
1990	Tendencia a incorporar todas las orientaciones sin campos de especialización. Predomina una orientación teórica con inclusión de prácticas.	Representación cognoscitiva y profesional.
2000	Tendencia a la formación centrada en las prácticas profesionales.	Representación profesional.

Las autoras mencionan que la actualización de los planes de estudio implicó flexibilizar los requerimientos para beneficiar a los alumnos, y cada institución lo hizo por medio de diversas estrategias, por ejemplo la creación de materias optativas así como mostrar un mayor interés y orientación de la vida personal de los estudiantes, concentrándose en la formación en competencias.

De acuerdo con Hernández (2007) el desarrollo de la disciplina se reflejó en “1) en el plano institucional, 2) en la creciente demanda estudiantil y 3) en su propio desarrollo disciplinar” (p.18), donde la Facultad de Psicología de la UNAM en conjunto con la Facultad de Estudios Iztacala y Zaragoza fueron trascendentales. Las instituciones en las que se podían estudiar psicología fueron en aumento, principalmente en las zonas del centro y norte de México anudado que la mayoría de las escuelas eran públicas.

Asimismo, Díaz-Barriga et. al (2006) sostienen que en la actualidad la enseñanza de la psicología debe promover la reflexión, creatividad y la ética, algunas de las características de la formación son:

- *Una formación integral autocontenida.* El sustento teórico es imprescindible por lo tanto la actualización de los contenidos tiene una consecuencia positiva en la vigencia de la práctica profesional
- *El profesional reflexivo.* En los espacios dirigidos para la práctica de los estudiantes deben permitir el interés de realizar proyectos de investigación.
- *Aprendizaje basado en el servicio*
- *El docente como mediador y supervisor.* Desde la propuesta constructivista el profesor deja de lado el autoritarismo como poseedores de la verdad absoluta, al contrario, le otorga al estudiante el papel activo constructor de su propio conocimiento.
- *La necesidad de una evaluación en multidimensional y una autoevaluación.* Se utilizan herramientas que no solo brindan información cuantitativa sino también cualitativa, siguiendo una organización y sistematización necesaria en un plan de estudios.

En general la propuesta sigue los lineamientos del constructivismo contemporáneo, considerando que la práctica profesional del psicólogo educativo será trascendente y podrá responder a las necesidades de la población.

Hoy en día la licenciatura de Psicología es una de las más demandas en el país, Díaz-Barriga et. al (2006) establecen que desde el 2001 ya había 82 programas que incluían abordar materias de Psicología Educativa, y 14 ya ofrecían el título de psicólogo educativo. Y las actividades profesionales estaban dirigidas hacia la evaluación planeación y diagnóstico en instituciones educativas.

Al respecto Guzmán (2004) realizó un análisis de programas institucionales dedicados a formar psicólogos educativos y encontró que las materias relacionadas a las diferentes corrientes teóricas son los más comunes, y los temas que no son considerados frecuentemente son la evaluación, medición psicoeducativa y la informática, a pesar de que pueden ser las funciones más solicitadas en el campo laboral. La actualización de la formación de psicólogos debe ser constante en favor de ellos mismos y de las instituciones, el autor resalta

que en la creación de planes de estudio la participación del psicólogo educativo debe ser activa.

Como se mencionó la Facultad de Estudios Superiores Iztacala es una de las instituciones con gran participación de la psicología educativa y Rochín (2003) da cuenta de que eran tres los proyectos iniciales que correspondían a esta área, eran el Proyecto de educación para adultos y el Centro Psicopedagógico Macehualli que se encargaba de atender a población de la misma institución para culminar su formación académica básica así como el asesoramiento sobre educación en la familia, también se realizaba el trabajo comunitario en zonas cercanas al municipio de Tlalnepantla concentrándose en *“la organización autosugestiva en poblaciones de bajos recursos para la satisfacción de sus desarrollo”* (p.5).

Al pasar el tiempo, los escenarios donde se realizan las prácticas han cambiado conforme a diversas variables, la intervención en escuelas de nivel básico ha aumentado impartiendo talleres educativos sobre temas de mayor interés para la población adolescente, aunque existan diversos espacios donde la práctica del psicólogo educativo sea necesaria no es todas las instituciones se facilita el acceso para llevar a cabo el servicio social y esta es una de las problemáticas más frecuentes, lo más rescatable es que el objetivo de las actividades es brindar un servicio de calidad para quien lo requiera.

En relación, Díaz-Barriga et. al (2006) mencionan que la población sin acceso a un servicio de psicología aumenta día con día y lo mismo ocurre con la especialización de la psicología educativa. La mayoría de los profesionales en México laboran en instituciones particulares, sin embargo también existe un amplio campo de intervención en la población que padece de la mayor desigualdad socioeconómica. Los autores señalan que

“el sentido de la actuación profesional y, por ende, de la formación del psicólogo educativo debe enfocarse en su capacidad de promover tanto el desarrollo humano (en su acepción amplia de bienestar y calidad de vida) como la

inclusión social, en un marco de equidad y respeto a la diversidad y a los derechos fundamentales de las personas “(p.18).

Sin embargo en la actualidad existen deficiencias que atañen al profesional de la educación, las personas con dificultades en el sistema educativo aumentan por lo tanto es necesario que el psicólogo educativo actúe conforme a su preparación universitaria y responda de la manera antes mencionada por los autores.

Al respecto Preciado y Rojas (1989) señalan que la psicología aumentó su participación en el estudio de problemas sociales y en el ámbito educativo, aunque en un principio la ciencia no contaba con las especificidad teórica y metodología para el análisis de los procesos psicológicos, con el paso del tiempo el progreso de las diferentes formas de intervención psicológica en diversas áreas fue en ascenso.

Guzmán (2004) menciona que en la actualidad la labor profesional del psicólogo educativo consiste principalmente en la evaluación, seguida de la planeación, la intervención, la investigación y la docencia, así como las entrevistas y aplicación de programas educativos en espacios de educación.

Ancer, Muñiz, Rodríguez, y Hernández (2017) realizaron un estudio donde entrevistaron a nueve psicólogas educativas que laboraban en escuelas privadas ubicadas en la Ciudad de México que tenían como experiencia desde 20 años a un mes. El objetivo de las entrevistas era conocer la práctica profesional de las participantes, así como las expectativas y prejuicios de su actuación. Algunos de los resultados con mayor trascendencia que encontraron son:

- Al inicio no contaban con los recursos necesarios para responder ante las problemáticas de la escuela, conforme a la práctica aprendieron los métodos para llegar a la resolución de las diversas situaciones.
- Ninguna de las participantes contaba con la formación respecto a la psicología educativa, y desconocían sus funciones como tal.

- Consideran que su compartir y escuchan las experiencias laborales con sus colegas pueden aprender nuevas estrategias en la solución de las problemáticas.
- Los aspectos personales que resultan positivos trabajando en una escuela son *“motivación y vocación para trabajar como psicóloga escolar; habilidades verbales, de liderazgo, para trabajar en equipo. Debe conocer las características de la institución educativa en la que trabaja su filosofía, su misión su visión y el sistema de trabajo”* (p. 15).
- Uno de los prejuicios a los que se enfrentan con frecuencia es que solo los “locos” acuden al psicólogo, por lo tanto no todos los estudiantes están dispuestos a cooperar. La actitud de los alumnos es ambivalente en ciertas ocasiones requieren de su orientación y exigen la atención de la psicóloga, pero en otras temen cuando son enviados por los docentes.
- La percepción de los docentes sobre los psicólogos de la educación también resulta ambivalente, por un lado creen que son capaces de resolver cualquier situación difícil pero no otorgan el tiempo suficiente para la intervención.

En general las respuestas de las participantes son que al inicio de trayectoria no contaban con las herramientas suficientes ya que en su formación académica no recibieron los contenidos suficientes de la psicología educativa, también la representación que tienen sobre sí mismas como profesionales es ambivalente ya que desconocen las funciones de un psicólogo educativo. La práctica a lo largo de su experiencia ayuda determinadamente en la resolución de problemas.

Por lo anterior es necesario formar una identidad como psicólogo de la educación, por medio de los fundamentos teóricos, llevar a cabo una práctica profesional con base a estos lineamientos favorece que la ciencia este delimitada, dejando siempre la oportunidad de colaborar con otros profesionales, cambiando la forma de hacer psicología educativa.

Al respecto Hernández (2007) considera que las modificaciones de la psicología educativa, de pasar de lo tradicional a conceptualizar nuevas perspectivas tienen como motivo:

1. Con los nuevos paradigmas se pretende mejorar las prácticas educativas, son formas de explicar el proceso educativo dejando de lado el positivismo y posturas rígidas, optando por un análisis cualitativo.
2. La investigación tiene un campo más amplio de intervención, lo que abre el paso a las consideraciones interdisciplinarias. También se toma en cuenta la utilidad de la investigación cualitativa ya que permite un análisis mucho más complejo de los procesos educativos.
3. Uno de los aspectos más importantes es que las modificaciones se realizan con base en las necesidades de los estudiantes tomando en cuenta la opinión de los docentes, pero la tención principal es para los beneficiarios

El enriquecimiento de la Psicología Educativa se dio a través de su desarrollo, si bien al inicio el conductismo fue el más solicitado por su practicidad no resolvió más que superficialmente las problemáticas, la necesidad de explicar el proceso educativo fue un motivo para los diferentes personajes que representan cada paradigma, el cambio movilizó a diferentes investigadores utilizando la investigación cualitativa ya que brinda información más compleja y de mayor alcance.

Cabe señalar que la presencia del conductismo como referente teórico y metodológico en las funciones del psicólogo educativo ha disminuido considerablemente, a partir de 1980 se dio este cambio, dando paso a los nuevos paradigmas que proponían un análisis diferente de los procesos educativos tal es caso del cognitivo-constructivismo de Ausubel, el enfoque humanista-rogeriano y el psicogenético, y de igual manera la investigación se vio favorecida, así lo menciona Hernández (2007).

Díaz-Barriga et. al (2006) reconocen que la intervención de la Psicología Educativa se ha visto influenciada determinantemente por el construccionismo de

Piaget, cognitivo e histórico cultural, así como por la metodología cualitativa, y las instituciones encargadas de la enseñanza se han propuesto acercar al escenario real las prácticas de los estudiantes.

De igual manera Hernández (2007) coincide en que las perspectivas histórico cultural y psicología genética han sido un trascendentales en la modificación de los planes de estudio, en la UNAM forman parte principal del contenido revisado por los estudiantes de psicología educativa lo cual es consecuencia de que en general la disciplina se interesa por explicar *“los procesos educativos reconociendo los factores propiamente instruccionales, así como los que se refieren al contexto social y cultural en donde éstos ocurren”* (p.27). Ahora se toman en cuenta factores que van más allá de lo evidente, también promueven la adquisición de habilidades sin dejar de lado las interacciones sociales del alumno con sus compañeros, docentes y sociedad.

El autor menciona que el psicólogo educativo debería de contar con mayor participación en el análisis crítico de las políticas públicas de educación para lograr mayor sustento teórico a la intervención en las escuelas, se haría caso de las problemáticas del país en esta materia. Por lo tanto debe ser un propósito abrir nuevos escenarios de participación para el psicólogo educativo, ampliar su alcance en favor de los mismos de los estudiantes, este objetivo se logrará con el propio desarrollo de psicología educativa.

En las actividades profesionales el psicólogo debe hacer uso de una serie de habilidades adquiridas en su formación, es decir, utilizar sus recursos teórico-explicativos (Hernández, 2007). En consecuencia, el cuidado continuo de la estructuración de los planes de estudio debe ser constante y mantenerse actualizados es fundamental para que los conocimientos y capacidades de los estudiantes resulten vigentes en el campo laboral.

Respecto a la investigación en psicología educativa, Preciado y Rojas (1989) mencionan que a finales de la década de los ochenta se había comenzado con el proceso de diversificación de la disciplina y de tener participación en el área social

y educativa comenzó a trascender, convirtiéndose también un área de mayor interés profesional.

Cabe señalar que los fundadores de la Facultad de Psicología impulsaron otros proyectos e instancias a favor de la investigación, así se conformó el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) aún presente, reflejando todo el esfuerzo de los profesionales de esta profesión para seguir vigente mediante la investigación y preocupándose en la transmisión de conocimientos (UNAM, s/f).

En la actualidad el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2003) declara que existe una problemática con las plazas disponibles en las instituciones de educación superior ya que la mayoría están ocupadas por personal con muchos años de trabajo y experiencia, pero no se promueve el acceso a las nuevas generaciones en la participación de los proyectos de mayor relevancia.

La institución con mayor número de colaboradores en los proyectos de investigación de psicología educativa es la UNAM, la Facultad de Psicología en conjunto con la Facultad de Estudios Superiores Iztacala son los recintos con investigadores que se interesan en gran medida por la disciplina, además de contar con uno de los espacios más trascendentales en materia de educación que el Centro de Estudios sobre la Universidad así lo menciona el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2003).

Para finalizar con este apartado, Hernández (2007) señala que en la actualidad la Psicología Educativa puede definir los límites de la psicología general y de otras disciplinas que también se encargan del estudio de la educación. El propósito de la profesión es mejorar, modificar e innovar las prácticas educativas, en específico en las problemáticas más urgentes del país como el analfabetismo, violencia escolar, la deserción, lo cual se logra a partir del equilibrio entre la investigación y el acercamiento al ambiente real, así el desarrollo será funcional para los investigadores, psicólogos y sobre todo para los estudiantes.

Sin embargo en sistema mexicano educativo es promotor de la pasividad en las escuelas, las prácticas dejan de lado el pensamiento crítico y en su lugar se empeña por el aprendizaje repetitivo, donde la forma de evaluación se generaliza sin considerar la individualidad de los alumnos. Es necesario un cambio en el diseño de las estrategias pedagógicas, y una forma de comenzar es tomar en cuenta la propuestas que hace la psicología constructivista ya que considera a los estudiantes como agentes activos en el proceso de aprendizaje y a los docentes como facilitadores de herramientas en la revisión de contenidos, también se necesita de psicólogos que analicen la cotidianidad de la aulas, la investigación es un primer paso en la modificación del sistema educativo.

Justificación

Uno de los problemas más grandes en la educación de México es la desigualdad, Bautista y Briseño (2014) señalan que este es el caso del estado de Oaxaca donde la marginación y los altos niveles de pobreza afectan directamente a la población perjudicando su desarrollo académico.

El estado de Oaxaca se ubica al suroeste del país, se constituye por 570 municipios divididos en ocho regiones. En 416 de las localidades la población en su mayoría es indígena, por lo tanto su vida cotidiana se basa en las costumbres y tradiciones ancestrales (Santillán y Arteaga, 2016). Lo que impacta en la educación de la entidad.

Las instancias gubernamentales declaran de acuerdo con la Ley de Educación para el estado libre y soberano de Oaxaca (2016) que:

“Artículo 1. La educación que se imparta en el Estado de Oaxaca, constituye un derecho humano, por lo tanto, en el Estado de Oaxaca toda persona tiene derecho a recibir educación de calidad y tendrá las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo estatal con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

A pesar de que ya se había proclamado desde 1937 los índices de exclusión de este derecho son altos, sin embargo, en esta ley se reconoce el valor de la educación y que todos habitantes pueden acceder a diversas instituciones con este propósito.

Al respecto Cortez (2013) agrega que a pesar de los lineamientos institucionales donde se estipula que la educación es un derecho universal, la población indígena se ve afectada, por lo menos 550 mil infantes hablantes de una lengua originaria no cuentan con ningún tipo de apoyo de educación escolar. Y algunos de los factores que favorecen el rezago escolar son la falta de recursos económicos y problemas familiares.

Como se mencionó en el capítulo uno, la organización encargada de regular la educación indígena fomenta la educación bilingüe bicultural ya que consideran puede responder a las necesidades de los estudiantes, al respecto Bautista y Briseño (s/f) indican que en la mayoría de las comunidades se trabaja en las aulas bajo estos lineamientos donde rescatan las tradiciones y costumbres, y aunque no se llegue a la autogestión, sí se ha logrado una mayor participación por parte de los miembros de la comunidad. En la Ley de Educación para el estado libre y soberano de Oaxaca (2016) se defiende la diversidad cultural:

“Artículo 5. VI. La educación será igualitaria, aspiración social de equilibrar los componentes de nuestra sociedad heterogénea, evitando así, todo tipo de discriminación que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas. (p.5).

Artículo 19. Es obligación del Gobierno del Estado impartir educación intercultural para todos, en el caso de los pueblos originarios además será bilingüe, diseñando planes y programas de estudio distintos a la educación básica y normal y demás para la formación de maestros de educación básica, que integren conocimientos, tecnologías y sistemas de valores correspondientes a las culturas de la entidad, respetándose los derechos lingüísticos de los niños hablantes de lengua originaria. Esta enseñanza deberá impartirse en la lengua originaria y en español. (p.12). “

Por medio de estos artículos se expresa la obligación de respetar a los grupos indígenas, el acceso a la educación implica brindar una atención profesional en la lengua originaria de los estudiantes y que no sea motivo de exclusión. También uno de los objetivos es que los estudiantes aprendan en español para desarrollar habilidades en este idioma y puedan responder ante las problemáticas nacionales. Otro aspecto fundamental es que el plan de estudios de las instituciones de igual manera tiene que contemplar la diversidad cultural, recordando el valor de los grupos indígenas.

El gobierno de la entidad plantea que la Institución Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO, 2017) es la encargada de *“prestar los servicios de educación inicial básica incluyendo la indígena, especial, así como la normal y demás para la*

formación de maestros...con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educados” (p.1). Por medio de esta institución se regulan los aspectos administrativos de la educación, se hace cargo de la instrucción de los futuros docentes y del nivel educativo de las instituciones públicas.

De acuerdo con Bautista y Briseño (s/f) la educación indígena del estado de Oaxaca se ve gravemente afectada por el bajo nivel socioeconómico de las comunidades y en la mayoría de las ocasiones los niños acuden a la escuela sólo para aprender castellano.

Sin embargo en los documentos oficiales del gobierno de la entidad mencionan una serie de estrategias para generar un cambio en los bajos índices de desarrollo de la educación, el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) es un ejemplo en el que se reconoce una necesidad de cambio, también busca el reconocimiento de la diversidad cultural y del fomento del pensamiento crítico de los estudiantes y docentes para obtener resultados positivos en las cuestiones académicas (IEEPO, 2013).

De la misma manera Ruiz y Quiroz (2014) señalan que otra de las estrategias utilizadas para la mejora del sistema educativo es el diseño de actividades escolares sustentadas en la teoría de la escuela nueva, propuesta por Paulo Freire. Asimismo, en fechas recientes se busca implementar los principios de la educación intercultural en la educación básica para lograr un equilibrio entre la conservación de las tradiciones y costumbres, y la globalización.

Ramos y Castellanos (2016) puntualizan en que en las poblaciones cercanas al centro de Oaxaca los índices de deserción y analfabetismo disminuyeron, todo lo contrario con las comunidades indígenas donde la desigualdad va en aumento a pesar de la implementación de diferentes estrategias basadas en la descentralización, entendiéndose como el proceso para promover la equidad de la educación.

Lo mismo ocurre con los estudiantes con alguna capacidad diferente, al menos 40% de los infantes y jóvenes no cuentan con ningún tipo de instrucción

escolarizada, es uno de los sectores más abandonados por las autoridades del estado de Oaxaca, así lo mencionan Santillán y Arteaga (2016).

Regresando al PTEO, uno de los aspectos con mayor importancia corresponde a la perspectiva comunitaria, el objetivo es que por medio del conocimiento comunitario los estudiantes aprendan de sí mismos y conserven las tradiciones y costumbres del grupo étnico (IEEPO, 2013).

De igual forma en el Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios realizado Dirección de Educación Indígena de Oaxaca. (2011) se desarrolla la propuesta pedagógica basada en la relación entre la comunidad y la educación escolarizada. En primer lugar, reconocer el valor de la oralidad dialógica:

“Que conlleva el análisis, reflexión, acción, para transformar al individuo y a la comunidad, emerge de la necesidad de reconstrucción ideológica, filosófica, sociológica, antropológica y lingüística, de la forma de hacer una nueva escuela, desde la visión comunicativa, con esta percepción, la oralidad, el diálogo, representan elementos fundamentales para la construcción y socialización de los conocimientos que los pueblos han preservado desde su devenir histórico”
(p. 29).

Por medio del lenguaje se fomenta la actividad mental de los estudiantes, que a su vez les permitirá relacionarse los unos con los otros, la conservación de su lengua materna está implícita en este tipo de actividades. La práctica pedagógica está basada en los aprendizajes adquiridos por los alumnos en su vida cotidiana, no se parte de la nada, por lo tanto las costumbres y tradiciones de cada pueblo serán determinantes en el contenido de las clases, con esta propuesta es necesario relacionar lo académico con la vida comunitaria.

En dicho escrito se desarrollan las bases teóricas, una de ellas es el enfoque histórico social y cultural puntualizando que el contexto social donde se desarrolla un niño determina su forma de pensar y demás procesos psicológicos. También retoman el “*Enfoque totalizador de la vida comunitaria*” planteando que las interacciones sociales, así como los recursos naturales son fuente principal de aprendizaje de los alumnos. La oralidad dialógica es otro de los sustentos teóricos,

retomando que el lenguaje la comunidad es “*la herramienta cognitiva fundamental, para la resolución de los problemas cotidianos*” (p.34), esta estrategia es utilizada como un puente de comunicación entre lo social y la educación escolar.

En el Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios se establece la organización de los niveles educativos que se basan en el desarrollo de los estudiantes. Se puede observar en la tabla 3.

Tabla 3. Niveles educativos

Edu. Inicial	Edu. Preescolar	Edu. Primaria
Se considera la base de la educación. Esta dirigido hacia niños de 0 a 3 años. La intervencnión se hace en la vida comunitaria y el trabajo con los padres de familia.	Se inicia propiamente con la asistencia a las aulas. Se promueve el desarrollo de los estudiantes por medio de la adquisisición de conocimientos. El alumno recibe las primeras explicaciones sobre leer y escribir. Acuden niños de 3 a 6 años.	Se continua el trabajo realizado en el preescolar. Las actividades estan dirigidas para practicar la oralidad de dianlógica. Esta dirigida para niños de los 6 a 14 años.

Cada uno de los niveles pretende el desarrollo de ciertas habilidades en los estudiantes. Si bien, están organizados como en el resto del país cada escuela tiene particularidades, en específico en Oaxaca se propone otra forma de trabajo en las escuelas multigrado de primaria, los seis grados se dividen en tres ciclos:

- Ciclo 1: se agrupa el 1° y 2° grado de primaria. Las habilidades que se promueven son el desarrollo de la oralidad, lectura y escritura, así como la resolución de problemas matemáticos de la vida cotidiana por medio de los procesos de adición y sustracción, también se busca fortalecer el trabajo en equipo y el conocimiento de la comunidad organizando algunos debates sencillos. Las actividades son realizadas en la lengua originaria a partir de temas contextuales.

- Ciclo 2: se ubican 3° y 4° grado de primaria. Uno de los principales objetivos es que el análisis de textos y conversaciones sea de forma bilingüe donde el estudiante domine el castellano y el idioma originario de su comunidad. Uno de los objetivos corresponde a que los alumnos de este rango identifiquen los aspectos geográficos de su contexto inmediato e inicien trabajos de investigación.
- Ciclo 3: corresponde al 5° y 6° grado de primaria. Mediante la instrucción se pretende fortalecer las habilidades adquiridas en los ciclos anteriores de lectura y escritura bilingüe, también aumenta la complejidad en las matemáticas, asimismo se incita a que los estudiantes realicen experimentos orientados por sus libros de texto.

Con base en tal documento se justifica que en las aulas multigrado la división de los estudiantes ya no sea en seis grupos sino en tres en cuanto al contenido comunitario, sin embargo sólo se encuentran sugerencias de temas para que los alumnos los desarrollen, por lo que hace falta la descripción de la metodología. De acuerdo con la Dirección de Educación Indígena de Oaxaca. (2011) la enseñanza a nivel básico debe considerar diferentes ejes, en la figura 1 se pueden apreciar:

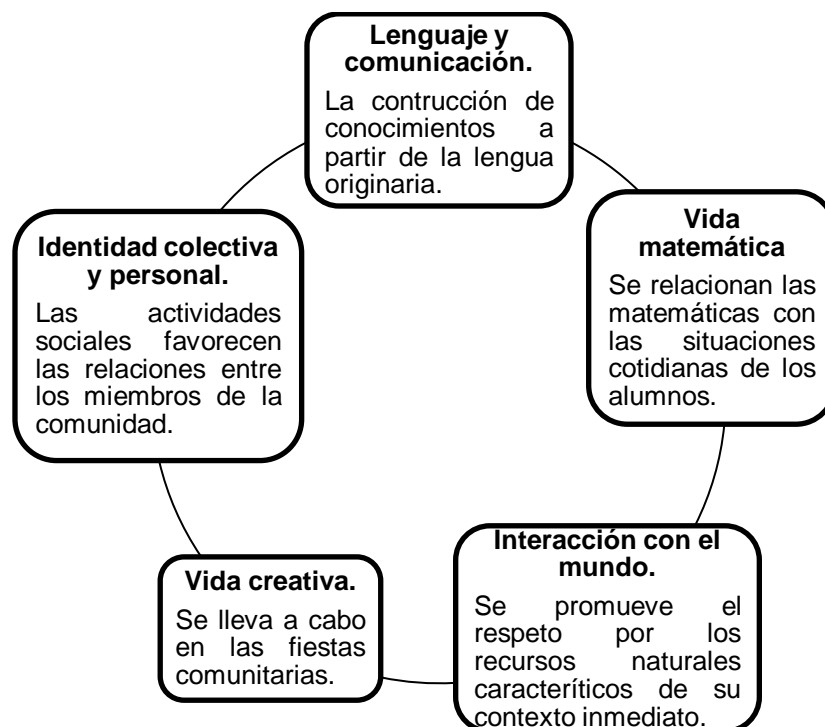


Figura 1. Ejes equidistantes que intervienen en el proceso educativo.

Cada uno de los factores debe ser tomado en cuenta en la planeación pedagógica de los docentes, en el documento puntualizan constantemente la relación entre las escuelas y las condiciones de las comunidades.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017) señala que al menos el 62% del total de las escuelas primarias del estado de Oaxaca de la educación indígena corresponden a instituciones multigrado o unitarias, y en cuanto al servicio comunitario existe un registro de 768 escuelas con esta modalidad. Las lenguas indígenas con mayor presencia en las aulas son el Mixteco, Zapoteco, Mazateco, Chinanteco y Mixe.

Por todo lo anterior es que el objetivo de esta investigación fue analizar el proceso educativo de una escuela multigrado con base en los fundamentos de la psicología educativa, bajo un enfoque constructivista social³ lo que implica:

- Analizar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes en una escuela multigrado.
- Analizar las estrategias de enseñanza utilizadas por el docente en una escuela multigrado.
- Analizar el impacto de la diversidad de edad de los alumnos en su aprendizaje
- Describir el proceso educativo bilingüe en una escuela multigrado
- Especificar el papel que desempeña la familia en el proceso educativo
- Identificar las características culturales que influyen en el proceso educativo de una escuela multigrado.

³ Hernández (2008) señala que el constructivismo social refiere a la propuesta de Vigotsky, tiene como objeto de estudio *“el plano de los intercambios e interacciones compartidas que ocurren entre el sujeto y los otros”* (p.53).

Método

La presente investigación se basa en una postura cualitativa, más adelante se describirá en que consiste. Asimismo, se describe la comunidad donde se ubica la escuela donde se realizó la investigación y se explica el procedimiento que se llevó a cabo en la recolección de datos.

Tipo de investigación

Reynaga (2010) señala que la investigación en la educación ha cambiado con el paso del tiempo, pero el propósito general es *“interpretar y comprender los fenómenos educativos, tratando de develar creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa”* (p.126). El interés recae en el estudio de aquellos aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde otra perspectiva: la cualitativa, que consiste en dar parte de los significados, de las actividades y relaciones de los sujetos en situaciones cotidianas, *“enfatisa la comprensión y la interpretación desde los sujetos y su proceso de significación en contextos educativos concretos”* (p.126).

Al respecto Sandín (2003) señala que la investigación cualitativa esta asociada con algunos paradigmas, uno de ellos es el construccionismo que como se mencionó establece que los conocimientos se construyen. La autora define:

“La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (p.123).

La investigación cualitativa es inductiva, los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos, los investigadores siguen un diseño de investigación flexible. En la metodología cualitativa el

investigador considera al escenario y a las personas en una perspectiva holística, no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. Para el investigador todas las perspectivas son valiosas, no busca la “verdad” sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas, así lo mencionan Taylor y Bogdan (1987).

Desde este tipo de metodología se pretende un entendimiento mucho más completo, no basta con estudiar el objeto superficialmente sino comprender los procesos cognitivos. Sandín (2003) enlista una serie de características de la investigación cualitativa:

- Se toma en cuenta el contexto real del objeto de estudio, no existe ninguna manipulación de las variables ya que se perdería el verdadero proceso de acción. El investigador se ocupa de abstraer y comprender la experiencia humana en una situación cotidiana para este.
- El investigador es el que lleva a cabo la recolección de datos por medio de la observación y entrevista, aunque tenga registros de video y audio es de vital importancia lo percibido por él en la situación de interés.
- Tiene un carácter interpretativo. Por medio del análisis de los datos cada investigador tiene que inferir sobre los datos obtenidos, con base en una teoría que sustente sus argumentos.
- Otra característica es la reflexividad, es decir, *“que debe presentarse especial atención a la forma en que diferentes elementos lingüísticos, sociales, culturales, políticos y teóricos influyen de forma conjunta en el proceso de desarrollo del conocimiento (interpretación), en el lenguaje y la narrativa (formas de presentación) e impregnan la producción de los textos (autoridad, legitimidad)”* (p.126). Lo que implica rigurosidad y organización en las técnicas seleccionadas, así como la presentación de los resultados basados en una perspectiva teórica.

La investigación cualitativa en la educación está dirigida para la comprensión del proceso y ofrecer diversas estrategias para potencializarlos sus alcances. El análisis del objeto de estudio exige tanta rigurosidad como en una investigación

cuantitativa, el trabajo de investigación se realiza con el mismo profesionalismo bajo los lineamientos de un paradigma teórico respetando la sistematicidad. Por lo tanto el investigador sigue una serie de etapas señaladas en la figura 2, a partir de los establecido por Latorre et. al (1996, citado en Sandín, 2003).

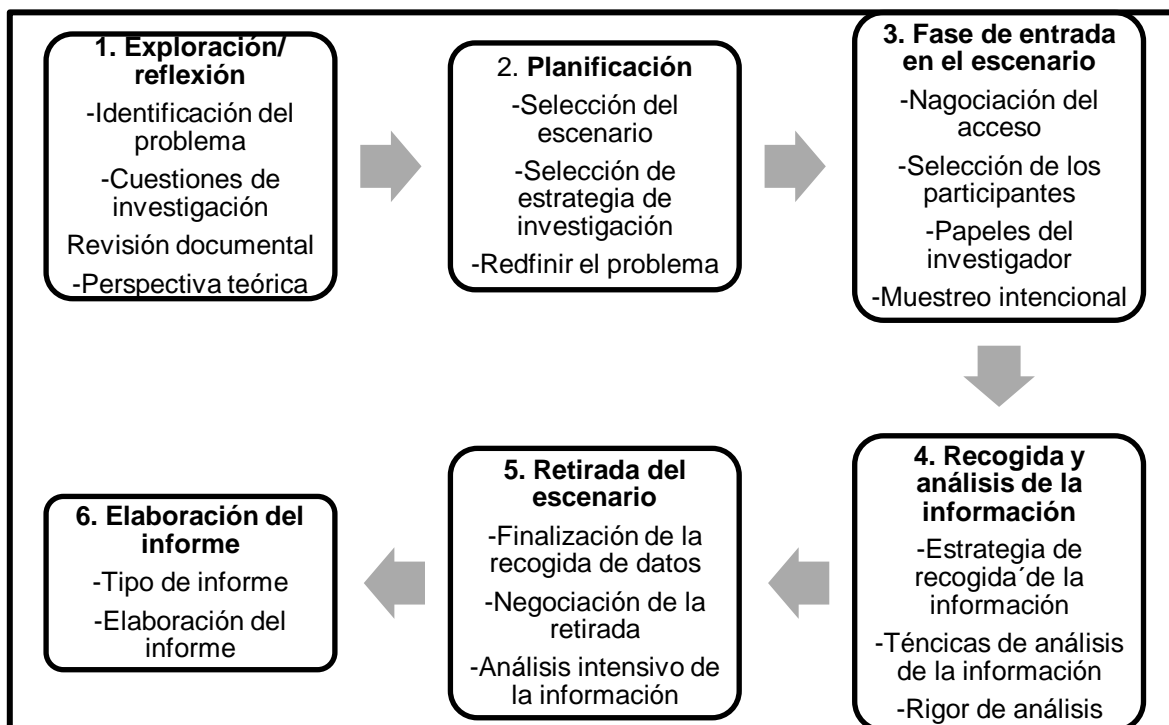


Figura 2. Fases en una investigación cualitativa propuestas por Latorre et. al (1996, citado en Sandín, 2003)

Las etapas de una investigación brindan de sistematicidad y organización al proceso, las cuales son flexibles, considerando las particularidades de cada investigación, cabe señalar que la claridad de los objetivos de cada fase es imprescindible en el desarrollo de la práctica profesional⁴.

Asimismo, Sandín (2003) menciona que la investigación cualitativa tiene ciertos fines:

- Uso instrumental. El objetivo principal es mejorar el proceso educativo, proponer una solución a un problema específico de la situación.

⁴ En los siguientes apartados se detalla en las etapas de la presente investigación.

- Uso ilustrativo. Los resultados de la investigación sirven para ampliar los conocimientos de la materia, en un futuro funcionan como referente en la toma de decisiones del profesional.
- Uso simbólico. Las personas involucradas en el proceso cambian la forma de visualizar sus experiencias o patrones de pensamiento.
- Uso emancipatorio. Refiere a que la investigación lleva a una transformación de las instituciones logrando un efecto positivo entre las personas participantes.

Cada uso implica un nivel de intervención diferente, sin embargo todos buscan aportar directamente al saber científico de la educación.

Una de las herramientas utilizadas en la recolección de datos en la escuela multigrado de la presente investigación fue la observación participante, está es una de las estrategias asociadas con la investigación cualitativa, y de acuerdo con Vitorelli et. al (2014) consiste en que el investigador se introduce en el escenario real durante periodos de tiempo establecidos para comprender determinados fenómenos, el contacto directo permite el acceso a información que no ha sido manipulada, los datos son reales.

Los autores señalan que el observador debe conocer los objetivos de la investigación para realizar la recolección de datos funcionales, respetando la intimidad de los participantes, por lo tanto en el vínculo con ellos debe prevalecer el respeto. También se recomienda que el observador registre todo lo que recuerde, y ocupe las herramientas necesarias como el audio grabación y video grabación contando con la autorización necesaria. Al respecto Reynaga (2010) sugiere que se realice la descripción escrita en el mismo momento o minutos más tarde para no olvidar ningún detalle.

Otra de las herramientas utilizadas fue la entrevista semiestructurada, con base en las categorías señaladas en los siguientes apartados se formularon preguntas para un docente y alumnos. Caballo (2001) menciona que esta herramienta desde una postura cualitativa tiene como objetivo encontrar información a nivel más

profundo, donde los significados son lo más importante por lo tanto la entrevista se tiene que realizar en un espacio libre de interrupciones, el entrevistador debe esforzarse por crear un ambiente de confianza.

Al respecto Vargas (2012) señala que la entrevista es utilizada para comprender determinados fenómenos con base en la experiencia de los sujetos, el investigador propicia un espacio de dialogo donde las respuestas del entrevistado abarquen el tema de interés, por lo tanto el entrevistador debe adoptar una postura empática sin ningún tipo de valoración ni juicios.

Por último, no queda más que puntualizar que el desarrollo del trabajo se realizó conforme a los lineamientos de la investigación cualitativa, resaltando la utilidad en el estudio del proceso educativo, en este caso en una escuela multigrado ubicada en el estado de Oaxaca. De la misma manera se analizaron de resultados, con base a los fundamentos teóricos del construccionismo social que se caracteriza por su postura cualitativa.

Contexto: Comunidad “5 de Mayo”

El objetivo de la investigación fue analizar el proceso educativo de una escuela multigrado, por lo que la recogida de datos ocurrió en la Escuela Primaria Bilingüe Ricardo Flores Magón que se ubica en “5 de Mayo”, pertenece al municipio de Huautla de Jiménez del estado de Oaxaca.

De acuerdo con la Secretaria de Desarrollo Social (SEDESOL, 2017) en el municipio de Huautla de Jiménez el grado de rezago social es muy alto, con el paso del tiempo la situación se ha agravado. Los niveles de marginación aumentan tanto que no existe un registro demográfico de las comunidades que conforman el municipio, sólo existe la referencia de que está localizada en la Región de la Cañada. En septiembre del 2015 fue nombrado pueblo mágico.

Parte del nombramiento se debe al reconocimiento de las prácticas espirituales realizadas por una de las curanderas con mayor renombre en el país, María

Sabina Magdalena García que consumía hongos para ayudar en el proceso de sanación de cualquiera que acudiera para solicitar sus servicios, gracias a esto el reconocimiento era cada vez mayor debido a los beneficios obtenidos. Su obra se plasmó en libros y poemas, ella se comunicaba exclusivamente en mazateco por lo que necesitaba de traductores para ayudar a los extranjeros. Aunque llevó una vida austera su legado se conserva en la actualidad, los hongos son un método de curación.

En específico la comunidad de 5 de Mayo se puede describir como un contexto rural, donde las viviendas están alejadas las unas de las otras por grandes distancias a excepción de donde se ubica la escuela, ya que se encuentra un pequeño consultorio médico así como unas canchas para los niños, como se puede observar en las siguientes imágenes.



Imagen 1. Paisaje de la comunidad 5 de Mayo.



Imagen 2. Comunidad 5 de Mayo

La institución Ricardo Flores Magón es la única escuela primaria en la comunidad, aunque en las localidades cercanas también se brinda este servicio, los estudiantes tienen que trasladarse largas distancias.

Tradiciones y costumbres

En la comunidad 5 de Mayo el idioma originario es el mazateco. Aunque algunos también hablan castellano, principalmente los adultos mayores son los que conservan la lengua indígena.

Como se mencionó las instituciones que regulan la educación pública en Oaxaca señalan que el contenido contextual es fundamental en la formación de los estudiantes. De la misma manera el construccionismo social establece que lo social está íntimamente relacionado con el desarrollo psicológico, por lo tanto, conocer algunas de las tradiciones y costumbres de la comunidad 5 de Mayo permite visualizar cómo estas características impactan en el proceso educativo.

Una de las fiestas más importantes para los habitantes es la celebración de cada 5 de Mayo de cada año. Se lleva a cabo durante un fin de semana, desde el viernes en la escuela primaria Ricardo Flores Magón se ofrece una ceremonia cívica y presentan una serie de números artísticos como bailables, cantos o recitan poemas, las actividades son presentadas por todos los estudiantes de las escuela, no se hace ninguna diferencia entre los grados. Para el sábado se organiza una gran fiesta, por medio de un comité integrado por tres varones de las familias con mayores recursos económicos, contratan a un grupo musical para amenizar el festejo, también organizan torneos de básquetbol. La festividad está dirigida a un público abierto, puede asistir quien lo desee.

Los recursos también son utilizados para preparar alimentos, de esto se encargan las mujeres de la comunidad, en conjunto cocinan y sirven a todos los asistentes. Se trata de un evento para la convivencia sana entre los vecinos con otras comunidades y la propia. Cabe señalar que aunque se trate de un evento en su mayoría social los docentes y estudiantes asisten a la festividad como invitados.

Otra de las actividades más importantes para los habitantes es el día de muertos. La celebración comienza desde el 28 de Octubre de cada año, con la llegada de “Los huehuentones”, son grupos de varones que pertenecen a una familia o son amigos, se visten con máscaras y gabardinas, cada uno toca un instrumento musical como la guitarra, violín y un tambor, juntos interpretan canciones simulando ser aquellos familiares fallecidos que llegan a los hogares, van por los senderos y el sonido característico es el del tambor.

Una vez que los huehuentones llegan a una vivienda, los anfitriones les abren las puertas para que estos entren a bailar e interpretar sus canciones, también les ofrecen café, pan, galletas, tamales o aguardiente, al mismo tiempo que bromean. Este recorrido los realizan hasta la madrugada del 2 de noviembre, durante el día recorren las casas pero en las noches asisten a los panteones. En las comunidades se organizan concursos que motivan a muchos jóvenes a crear nuevas canciones y atuendos, su apariencia es como la imagen 3.



Imagen 3. Los huehuentones.

En el interior de los hogares se encargan de instalar una ofrenda con los alimentos típicos de la comunidad, imágenes religiosas, flores de cempasúchil, y realizan un arco con vegetación colgándole naranjas (ver imagen 4). Esta tarea se lleva a cabo con la principal colaboración de los padres de familia, ya que las mujeres se encargan de cocinar, los varones y los niños instalan la estructura.



Imagen 4. Ofrenda del día de muertos

Una de las actividades más importantes en la festividad es asistir a los panteones, los familiares de los difuntos encienden velas alrededor de la tumba, ahí se quedan a lo largo del día hasta que se acabe el material. El 31 de octubre el ritual es dedicado a los niños y jóvenes de la familia que han fallecido, posteriormente el 1° se visita a los adultos. Se prenden velas durante el día y las noches, por lo que también representa una oportunidad de convivencia familiar, muchas de las personas que migraron a las ciudades llegan a este evento recordando a sus seres queridos. El ambiente de esta tradición es de alegría y entusiasmo, para ellos representa un acercamiento con sus muertos.



Imagen 5. Un recinto después de que los familiares encendieran velas.

Cabe mencionar que durante el día de muertos en la escuela primaria se colocan una ofrenda en colaboración de los estudiantes, docentes y padres de familia, cada uno aporta un elemento. Como se describió los huehuentones son parte fundamental de esta tradición, y algunos de los estudiantes participan en esta actividad por lo tanto no asisten a clases, pero llegan a un acuerdo con los profesores sobre las actividades escolares⁵.

En el resto de las festividades de la comunidad es muy común la invitación a una gran cantidad de vecinos, un día antes de cualquier festejo las mujeres de cada familia asisten a la casa anfitriona para cooperar en lo necesario de la cocina,

⁵ En los resultados se describe a detalle.

como un obsequio se da dinero según las posibilidades de cada quien, también se ayuda con azúcar, café o maíz.

El baile tradicional de la región lleva por nombre “Flor de naranjo”, en cada celebración se entona la melodía para que los invitados disfruten, las parejas son de hombre y mujer, frente a frente se mueven de un lado a otro. En la cabecera municipal cada año se selecciona a un grupo de jóvenes para que sean los representantes en la Guelaguetza⁶.

La vestimenta tradicional consiste, para los hombres en un atuendo hecho de manta, un sombrero, paliacate y un morral. Para las mujeres es un vestido tejido con punto de cruz de varios colores, asimismo con diversos listones de color azul y rosa, lo que hacen de un vestuario bastante colorido, el peinado son dos trenzas a los lados con listones negros.

Las festividades están ligadas a eventos de la religión católica ya que la mayoría de la población pertenece a este grupo, por ejemplo días antes de la semana santa, en conjunto todos los vecinos postulan a alguien para que sea anfitrión y puedan ir a fabricar las velas que se ocuparan en la ocasión, así esta persona otorga su casa y los vecinos llegan con flores y se alimentan. Muchas de las actividades se llevan a cabo en colaboración ya que también los unen lazos familiares.



Imagen 6. Trajes típicos.

⁶ Dar clic en el siguiente enlace para ver la última participación: <https://www.youtube.com/watch?v=WY5IY5FPLFc>

Escenario y Participantes

En la escuela Primaria Bilingüe Ricardo Flores Magón se realizó el registro de datos. En el siguiente recuadro se ilustra cómo estaba integrado el grupo multigrado.

	4°	5°	6°
Femenino	3	/	1
Masculino	1	2	4
Total	4	2	5

La mayoría de los estudiantes pertenecían a 6°. El grupo corresponde al ciclo escolar 2016-2017. Y estaba a cargo de un profesor que también era el director de la institución.

Se entrevistó a tres alumnos: Diana⁷, una niña de 10 años de edad, estudiante de 4° año; Ignacio, un estudiante de 10 años de edad de 4° grado; y Santiago era alumno de 6° grado, con 11 años de edad. El resto del grupo participó en las observaciones.



Imagen 7. Algunos salones de la escuela.

⁷ El nombre de los participantes fue modificado, por respeto a su privacidad.

Procedimiento

Durante el desarrollo de la investigación se siguieron una serie de etapas para lograr el objetivo con base en la metodología cualitativa. En un primer momento se establecieron los propósitos del estudio, posteriormente se realizó la recolección de datos, así como el análisis de resultados, para generar este escrito. A continuación la explicación con mayor detalle.

Fases

Fase 1. Prenegociación

Aproximadamente a inicios del mes de noviembre del 2016 se realizó un primer acercamiento con el Sr. Dario Martínez Jiménez, representante de la comunidad de 5 de Mayo. Se le explicaron los objetivos de la investigación y de la necesidad de presenciar las clases de uno de los dos grupos, así como entrevistar al docente y alumnos. Se le mostró una carta que describía las actividades que involucraban el acercamiento con los estudiantes y docente, estaba firmada por la directora de tesis (Ver anexo 1).

El representante de la comunidad aceptó, se acordaron algunas posibles fechas de observación y él se comprometió a informarle al director de la escuela.

Fase 2. Negociación

Por medio de un intermediario se acordó una cita con el director de la escuela. Cuando llegó la fecha se le explicaron los objetivos de la investigación y en qué consistiría la visita en el aula, él aceptó. Posteriormente se llevó a cabo la planeación de los horarios de observación y entrevista. Se le hizo saber que la información obtenida sería utilizada con fines académicos.

Fase 3. Entrada en el escenario y entrevistas

El docente aceptó a ser entrevistado las veces que fueran necesarias, y el horario acordado era antes de comenzar las clases, en un lapso de las 7:00am hasta las 7:45am. En total fueron cuatro entrevistas ya que profesor del grupo también desempeñaba labores administrativas como director de la institución. Cabe señalar que las preguntas se realizaron conforme a una guía (ver anexo 2).

De la misma manera se entrevistó a tres alumnos del grupo, dos eran de 4° y el otro de 6°. Una pauta para la selección de los participantes fue su manejo del castellano, se procuró que ellos pudieran expresar sus ideas en este idioma para facilidad de la comunicación con la entrevistadora, también se les preguntó a los alumnos si querían participar, dos de los estudiantes aceptaron a excepción de los niños de 5° grado, ambos se negaron, así que se optó por entrevistar a otro alumno de 4°. La entrevista del estudiante de 6° se llevó a cabo en dos sesiones, para el resto sólo fue necesaria una sesión. La primer entrevista con se realizó después de dos días después del primer contacto con todo el grupo.

La observación se llevó a cabo durante siete días hábiles, se utilizó una guía (ver anexo 3) para facilitar el proceso de recolección de información. El primer acercamiento con todo el grupo fue por medio de la presentación, donde se les informó del nombre de la observadora y su estancia en el aula se justificó con el interés de presenciar algunas clases. En este transcurso se realizó un diario de campo.

Fase 4. Retirada del escenario

Durante la recolección de datos los estudiantes se fueron acostumbrando a la presencia de la investigadora. En la última sesión se les agradeció por su cooperación y se les explicó en que había consistido la visita a la escuela.

Con el director se acordó la entrega de un reporte con los resultados de la investigación como evidencia de la estancia en la escuela y del trabajo realizado.

Categorías de análisis

Por medio de cuatro categorías se llevó a cabo la recolección y análisis de datos, de las cuales las últimas tres se han establecido tomando como referencia a Romero et. al⁸ (2010):

1. Características del alumno y su aprendizaje. Los estudiantes son los agentes principales del proceso educativo, por medio de las siguientes dimensiones se abordan diferentes aspectos de su participación.

Tabla 5. Categorías de análisis de los alumnos.

Dimensión	Aspecto
1.1 Estrategias de aprendizaje	1.1.1 Conocimiento de estilo de aprendizaje
	1.1.2 Utilización de alguna estrategia de aprendizaje
	1.1.3 Habilidades para la adquisición de información/ Atención
	1.1.4 Habilidades para la codificación de información
1.2 Solución de problemas	
1.3 Motivación por asistir a la escuela	1.3.1 Actitudes
	1.3.2 Intereses
	1.3.3 Expectativas escolares
	1.3.4 Relación familiar
1.4 Autorregulación	1.4.1 Autoconcepto
	1.4.2 Metacognición
1.5 Administración del tiempo	1.5.1 Planificación del tiempo
1.6 Manejo de distractores	1.6.1 Distractores externos
	1.6.2 Distractores internos
1.7 Idioma	
1.8 Rendimiento académico	

⁸ Que realizaron una investigación en escuelas multigrado de Veracruz y definieron una serie de categorías para el análisis del proceso educativo multigrado.

2. Características del profesor y sus estrategias de enseñanza. Organización del trabajo en el aula. Se consideró la frecuencia con que el docente realizó la planeación, el material de apoyo que utilizaba y las necesidades de sus alumnos. En la siguiente tabla se mencionan los aspectos en específico de cada rubro:

Tabla 6. Categorías de análisis de las características del docente y estrategias de enseñanza.

Dimensión	Aspecto
2.1 Características del profesor	2.1.1 Formación académica
	2.1.2 Requisitos para laborar
	2.1.3 Experiencia laboral con grupos multigrado
	2.1.4 Funciones del director
	2.1.5 Motivación
	2.1.6 Conocimiento de la comunidad
	2.1.7 Manejo del idioma.
	2.1.8 Relación con padres de familia y con la comunidad
	2.1.9 Lugar donde habitan los docentes
	2.1.10 Estrategias de enseñanza
2.2 Esquema de planeación	2.2.1 Frecuencia de la planeación
	2.2.2 Asignaturas a trabajar
	2.2.3 Propósito
	2.2.4 Contenidos de enseñanza
	2.2.5 Actividades
	-Actividades diferenciadas por ciclo
	-Materiales didácticos
2.2.6 Evaluación	
2.3 Desarrollo de las actividades	2.3.1 Actividad inicial
	2.3.2 Asignaturas y contenido que trabaja en un día
	2.3.3 Actividades diferenciadas por grado
	2.3.4 Actividad de cierre
	2.3.5 Actividades extraescolares
	2.3.6 Resultados de la intervención pedagógica en los estudiantes
	2.3.7 Tareas escolares
	2.3.8 Participación de los alumnos <i>(continúa)</i>

	2.3.9 Actividades al exterior
	2.3.10 Actividades con padres de familia
2.4 Material de apoyo	2.4.1 Programas de estudio
	2.4.2 Libros de texto del alumno
	2.4.3 Libros del maestro
	2.4.4 Otros materiales
2.5 Necesidades de los alumnos	2.5.1 Conocimientos previos
	2.5.2 Ritmo de aprendizaje de los alumnos
	2.5.3 Necesidades de los alumnos por grado
	2.5.4 Dificultad de los contenidos
	2.5.5 Participación de los estudiantes en actividades de festivales

3. Condiciones ambientales del aula. Se tomaron en cuenta las siguientes dimensiones:

Tabla 7. Categorías de análisis de las características del contexto

Dimensión	Aspecto
3.1 Distribución del aula	3.1.1 Distribución del mobiliario
	3.1.2 Ambientación del aula
	3.1.3 Rincones de trabajo
3.2 Organización de los grupos	
3.3 Actitudes y formas de relación en el aula	3.3.1 Disciplina en el aula
	3.3.2 Actitudes y formas de relación entre los alumnos
	3.3.3 Actitudes y formas de relación de los alumnos con el maestro
	3.3.4 Actitudes y formas de relación del maestro hacia los alumnos
	3.3.5 Actitudes y formas de relación entre los docentes

4. Supervisión y apoyo a los integrantes de la escuela multigrado. Por medio de las siguientes dimensiones se analizó el desempeño de los supervisores y de si se cumplen con las exigencias de la institución.

Tabla 8. Categorías de análisis sobre la supervisión gubernamental de la escuela multigrado

Dimensión	Aspecto
4.1 Supervisión del desempeño	4.1.1 Periodicidad de visitas
	4.1.2 Rendición de cuentas a las autoridades por parte de la escuela
	4.1.3 Estrategias para la planeación didáctica
4.2 Formas de apoyo a la escuela	4.2.1 Recursos económicos
	4.2.2 Adquisición de material didáctico
	4.2.3 Respuesta a las necesidades detectadas con anterioridad
	4.2.4 Sueldo de los docentes
	4.2.5 Lugar donde ejercen la docencia

A continuación el análisis de resultados.

Análisis de resultados

Se describen los datos obtenidos con base en las categorías establecidas. En lo que respecta a las características del alumno:

Tabla 9. Categorías de análisis de los alumnos.

Dimensión	Aspecto
1.1 Estrategias de aprendizaje	1.1.1 Conocimiento de estilo de aprendizaje
	1.1.2 Utilización de alguna estrategia de aprendizaje
	1.1.3 Habilidades para la adquisición de información/ Atención
	1.1.4 Habilidades para la codificación de información
1.2 Solución de problemas	
1.3 Motivación por asistir a la escuela	1.3.1 Actitudes
	1.3.2 Intereses
	1.3.3 Expectativas escolares
	1.3.4 Relación familiar
1.4 Autorregulación	1.4.1 Autoconcepto
	1.4.2 Metacognición
1.5 Administración del tiempo	1.5.1 Planificación del tiempo
1.9 Manejo de distractores	1.9.1 Distractores externos
	1.9.2 Distractores internos
1.10 Idioma	
1.11 Rendimiento académico	

1. Características del alumno y su aprendizaje.

De los tres alumnos entrevistados, dos de ellos fueron de 4° grado y uno de 6°. De los de 4° grado, se entrevistó a una niña (Diana) de 10 años y a un niño (Ignacio) de 10 años también, y Santiago de 11 años de 6°, alumnos del ciclo escolar 2016-2017. Todos eran compañeros del mismo grupo a cargo de un docente.

El número de alumnos de la escuela era de 20, 19 de ellos estaba en el primer grupo multigrado de 1°, 2° y 3° grado, 11 estaban en el segundo grupo:

Tabla. 10. Distribución de los estudiantes

G/G	4°	5°	6°
Niños	1	2	4
Niñas	3	0	1

Las clases tenían un horario de las 9:00 am a las 2:00pm, el receso con una duración de 30 minutos de las 11:30 a 12:00.

1.1 Estrategias de aprendizaje

1.1.1 Conocimiento de estilo de aprendizaje

A partir de la información obtenida en la entrevista los tres alumnos coincidieron en que desconocen su estilo de aprendizaje y nunca les habían preguntado cómo se les facilita aprender, inclusive Ignacio reconoció que no había pensado en eso.

Diana mencionó que comprende el tema cuando realiza el ejercicio, para ella es importante ver y escuchar la explicación completa, sin embargo cuando se extienden comienza a rayar su cuaderno, por lo tanto se deduce que su estilo de aprendizaje es el kinestésico.

Por su parte Ignacio dijo que comprende el contenido cuando observa al maestro y necesita realizar el ejercicio en su cuaderno para entender mejor. Le agrada copiar en su cuaderno la información del pizarrón. Constantemente se movía, y aunque tardaba más de tiempo en resolver el primer inciso de la tarea lo demás lo realizaba con mayor rapidez, su estilo de aprendizaje coincide con las características del kinestésico.

En relación a Santiago, señaló que comprende mejor la información cuando la escucha, se le facilita seguir las instrucciones orales, así se deduce que su estilo de aprendizaje es el auditivo.

Para los tres estudiantes resultó complejo determinar su forma de aprendizaje, al mismo tiempo representa un área poco trabajada por el docente, se dejan de lado los beneficios de conocer el estilo de aprendizaje de cada alumno.

1.1.2 Utilización de alguna estrategia de aprendizaje

En relación a las estrategias de aprendizaje, Diana utilizó imágenes en la mayoría de los apuntes de su cuaderno, en específico en los temas “El cartel” y “El folleto” ilustró con dos ejemplos que copio del pizarrón. En el tema de “El reciclaje” subrayó ideas principales con color rojo, con azul ideas secundarias, ejemplificaba los materiales que se pueden reciclar. Los textos de su cuaderno tenían una extensión de una cuartilla en el cual se definían conceptos clave. Cabe señalar que todo lo anterior lo realizó a partir de la instrucción del docente.

El contenido de la materia de matemáticas estaba organizado en su cuaderno por temas, y los ejercicios que implicaban una multiplicación en la parte de debajo de la cuartilla estaban unos “palitos” para contar de uno en uno, así que realizaba operaciones de adición y no de multiplicación, sin embargo en la gran mayoría de las ejercicios obtuvo el resultado correcto. Tenían un cuaderno destinado para diferentes materias, con frecuencia revolvía las hojas de diversas materias.

En lo que respecta a Ignacio, los textos de su cuaderno estaban ilustrados con sus dibujos, de igual manera copio los ejemplos del tema “El cartel” y “El folleto”. Tenía un cuaderno para cada materia con una organización cronológica de los temas revisados. Además los títulos de los apuntes estaban en mayúsculas y con color rojo en la primera letra, también subrayó las palabras clave. Aunque la mayoría de los ejercicios los realizó por instrucción del docente agregaba más contenido al texto, lo cual evidencia que en algunas ocasiones tiene iniciativa para mejorar sus trabajos.

En cuanto a Santiago, su cuaderno tenía apuntes de todos los temas revisados, sin embargo no los ilustro ni subrayó, la mayoría del contenido estaba escrito con tinta negra. Los ejercicios matemáticos estaban resueltos en su totalidad, y era la única

materia donde utilizaba las ilustraciones, como se puede apreciar en la imagen 8. Aunque tenía un cuaderno para dos materias separaba el contenido y se distingue la información de cada asignatura. Copiaba la mayoría de las láminas que exponía el docente.

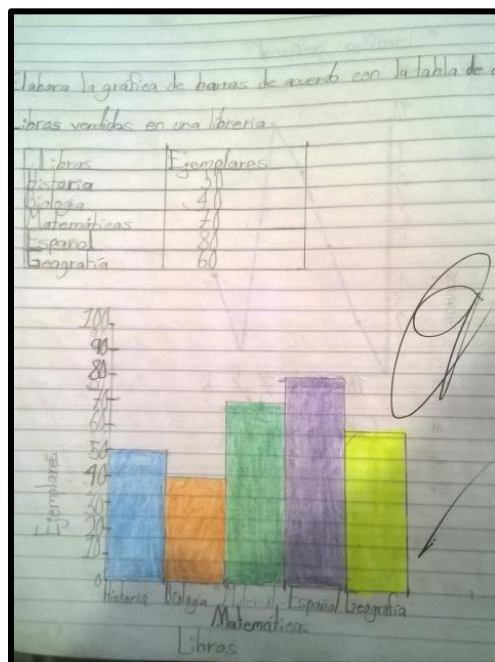


Imagen 8. Cuaderno de Santiago

Cabe señalar que en los tres casos era frecuente que sus apuntes los realizarán a partir de la indicación del docente, copiar el contenido de los carteles era la principal actividad. Aunque Diana e Ignacio estaban cursando 4° y Santiago 6° el contenido de sus textos era el mismo, no había diferenciación entre las actividades realizadas, en el único caso donde se distinguía una mayor complejidad de los ejercicios era en la materia de matemáticas.

1.1.3 Habilidades para la adquisición de información/ Atención

Las habilidades para la adquisición de información no era un aspecto que se trabajará en el aula, en casi todas las ocasiones el docente señalaba a los estudiantes que copiaran el contenido de sus carteles. En el caso específico de Diana obtenía información de los libros de texto o de las láminas, cuando

terminaba sus actividades conversaba con sus compañeros sin importar si estos habían concluido sus deberes.

Ignacio era un estudiante que atendía cada vez que el docente hablaba, realizaba preguntas sobre el tema. Sólo escribía la información cuando se lo solicitaba el profesor, de no ser así no realizaba ningún apunte. Aunque en algunas ocasiones utilizaba los libros de texto para obtener información era por requisito del maestro.

En lo que respecta a Santiago frecuentemente expresaba sus dudas. Copiaba la información de las láminas que utilizaba el profesor. Permanecía en silencio cuando el maestro explicaba algún tema, aunque esta durara varios minutos él seguía observando.

En general las habilidades de adquisición de la información eran limitadas, a lo largo de la observación para la presente investigación, no se registró otra actividad más que la de copiar lo que el docente establecía, los estudiantes tampoco tenían iniciativa de realizar otra tarea.

1.1.4 Habilidades para la codificación de información: Manejo de representaciones gráficas

La realización de representaciones gráficas de los estudiantes era un tanto limitada, aunque en su cuaderno había diferentes ejemplos, la mayoría eran copiados del material que el docente les proporciona.

En el cuaderno de Diana había registro de un mapa conceptual sobre el Sistema Nervioso, la unión entre las casillas era muy sencilla, el contenido las oraciones eran largas, enlistó algunos conceptos de manera entendible, la distribución del espacio fue adecuada. Las gráficas que correspondían a la materia de matemáticas las copió del pizarrón, pero tenía manchas de lápiz así que la calificación asignada por el docente era baja.

Respecto a Ignacio, en su cuaderno había mayor número de representaciones, por ejemplo cuadros comparativos y cuadros sinópticos. Los mapas conceptuales eran comprensibles pero eran muy sencillos, sólo unía dos conceptos clave. Todas las elaboraciones las realizó a partir de la instrucción del docente.

Por su parte Santiago, tenía todas las representaciones gráficas en su cuaderno de matemáticas. La información de diferentes temas estaba representados en mapas conceptuales, el espacio estaba distribuido de una forma adecuada y también las uniones eran entendibles, y de una complejidad mayor a la de sus compañeros.

En general las representaciones gráficas eran elaboradas a partir de la instrucción del docente, en ningún caso las realizaron por iniciativa propia. En la mayoría de las ocasiones eran copiadas del material realizado por el maestro.

En las paredes del aula estaban pegados carteles con diferentes ejemplos de mapas conceptuales, también estaban las gráficas realizadas por los estudiantes en una clase abierta.

1.2 Solución de problemas

En esta categoría se indagó sobre la capacidad en la solución de problemas de los estudiantes. Diana considera que no sabe cuándo tiene algún problema a menos que los adultos la regañen, en cuanto a conflictos escolares se observó que expresa sus dudas al profesor y en su casa solicita la ayuda de su padre, por lo tanto sí percibe que algún adulto la puede orientar, tiene iniciativa para llegar a una solución, sin embargo cuando estaba sola decidió no realizar los trabajos. Otra de las situaciones para ejemplificar su capacidad de resolución, ocurre cuando no tiene el suficiente material escolar para llevar a cabo sus tareas, en los cuadernos optaba por ocuparlos para dos materias, también compartía colores y tijeras con su hermano.

Ocurría lo contrario con Ignacio, era uno de los estudiantes que contaba con el material suficiente, en caso de necesitar algo corría a su casa por ello debido a la

cercanía. Al igual que Diana, no reconoce cuándo está en un problema a menos que lo regañen. En las clases realizaba los ejercicios en silencio y no platicaba con sus compañeros, en cuanto resolvía los primeros incisos avanzaba con mayor rapidez y en caso de ser necesario explicaba a sus compañeros del grupo el procedimiento.

En relación con Santiago, no percibía si estaba en un problema, sólo se sentía confundido. Cuando se trataba de las actividades escolares no las realizaba si no comprendía los conceptos o el procedimiento, en el aula podía preguntar al profesor pero en su casa no tenía ayuda de otra persona, sólo los fines de semana podía acudir a su padre, pero el resto de la semana no contaba con ningún tipo de asesoría. Él tenía que compartir sus colores y tijeras con su hermana, cuando las ocupaban se turnaban.

Para los alumnos resultó complejo determinar si estaban en una situación problemática, por lo tanto no visualizaban posibles soluciones. En la mayoría de las ocasiones realizaban las actividades para no recibir una consecuencia negativa, sin embargo en algunas tareas escolares donde requerían de materiales de difícil acceso los sustituyeron por otros que no eran de alto costo o reciclaban, este es uno de los ejemplos donde llegaban a una solución y concluían con el ejercicio escolar.

1.3 Motivación por asistir a la escuela

1.3.1 Actitudes

Con relación a las actitudes de Diana, en el aula seguía las instrucciones del docente, con sus compañeros era tranquila, estaba la mayoría tiempo con una niña de 4° año. En los momentos en que realizaba los ejercicios platicaba con sus compañeros constantemente, cada determinado momento lo dedicaba a la resolución de sus trabajos. Durante la entrevista se mostró un tanto tímida, respondía a las primeras preguntas con nerviosismo, con el paso del tiempo fue más cooperativa.

En lo que respecta a Ignacio, era uno de los estudiantes que más conversaba con sus compañeros, frecuentemente concluía sus labores con rapidez por lo que el resto del tiempo lo ocupaba en platicar. Era cooperativo en las actividades de equipo y dirigía a sus compañeros sin importar la edad. Tenía una buena relación con los otros estudiantes, cabe mencionar que la mayoría eran sus primos, con frecuencia organizaba los juegos.

En cuestión de participación, Ignacio sólo pasaba al pizarrón hasta que el profesor lo solicitaba, en ocasiones era muy tímido, principalmente cuando le preguntaban aspectos personales. Al inicio de la observación de la presente investigación fue tímido, conforme pasaban los días su actitud mejoró, sin embargo cuando se le informó de que al poco tiempo concluiría la estancia de la investigadora en la escuela Ignacio cambió drásticamente, y ya no hablaba con ella.

Por su parte Santiago era un alumno atendía a las indicaciones del docente y se mostraba obediente. Él mencionó que no le gusta pelear ni golpear a los demás, a pesar de que en algunas ocasiones lo provocaban, optaba por alejarse de los niños que tenían actitudes más agresivas, por otro lado tenía una buena relación con sus compañeras, varias veces ellas reafirmaron que Santiago era el único niño que les caía bien.

Santiago era tranquilo en lo cotidiano, pero cuando alguna didáctica le agradaba su papel era más activo, por ejemplo, cuando se solicitó la cooperación de los estudiantes para realizar las entrevistas él fue el primero en postularse, una vez que se acordó la cita de la entrevista puntualizó que él quería responder todas las preguntas, llegó el día y al inicio sus respuestas eran muy cortas, pero conforme pasaron los minutos era más explícito, además de ofrecerse para traducir entre los otros estudiantes y la investigadora.

Cada uno de los estudiantes tiene actitudes propias de su identidad, por un lado Diana es reservada y más tranquila al igual que Santiago, ellos son hermanos y primos de Ignacio que por su parte es un niño más intrépido. En cuestiones

escolares Santiago es más participativo y entusiasta, tiene una buena relación con la mayoría de sus compañeros.

1.3.2 Intereses

Diana reconoció que su mayor interés es jugar futbol y basquetbol. También mencionó que le gustaba la escuela, le agradaba la idea de aprender y consideraba que la escuela es el lugar indicado, puntualizó que su mayor interés es jugar con sus amigos en la escuela.

En relación a Ignacio, mencionó que sus actividades favoritas eran jugar futbol y basquetbol, y de la escuela le gustaba aprender muchas cosas. En la entrevista dijo que nunca había pensado en sus gustos y no comprendía que era un “interés”, la investigadora le explicó y así dio su respuesta.

Respecto a Santiago, señaló que asistir a la escuela es lo que más le agrada, así como jugar futbol. En la entrevista reconoció que nunca había pensado en sus intereses.

Como se puede deducir para los tres estudiantes era nuevo que los cuestionaran sobre sus actividades favoritas o sus intereses, todos mencionaron que nunca habían pensado en eso, este es uno de los aspectos menos explorados por ellos mismos, el docente y sus padres, olvidando los beneficios de conocer estos aspectos en el proceso educativo.

1.3.3 Expectativas escolares

Cuando se realizó la pregunta para conocer las expectativas escolares todos tuvieron complicaciones para responder. Para los tres estudiantes resultaba claro que asistían a la escuela para aprender, sin embargo no conocían la importancia para ellos mismos de seguir una preparación académica.

Los tres estudiantes no reconocen la principal motivación para asistir a la escuela, aunque saben que se va para aprender y es importante para ellos, no lograron ubicar sus expectativas escolares.

1.3.4 Relación familiar

La familia resulta fundamental en el proceso educativo. Diana vive con su madre, padre, dos hermanos y dos hermanas. Su hermano mayor estaba en el mismo grupo, él cursaba el 6° grado (Santiago). Mencionó tener una buena relación con su familia, tenía que cumplir con deberes le indica su madre que estaban relacionados con el trabajo doméstico o cuidar a sus hermanitos menores, puntualizó que no eran actividades que le agradaran. Su padre no estaba todo el tiempo con ellos, pues trabajaba en otro pueblo, se ausentaba algunos días de la semana. Sus padres le hacían saber que la asistir a la escuela era importante para su futuro.

Diana señaló que su papá le ayudaba en las tareas escolares cuando ella se lo solicitaba y al obtener bajas calificaciones la regañaba un poco. Su madre, al contrario, no le hacía ningún comentario sobre su rendimiento académico, tampoco la ayudaba ya que no recibió ninguna instrucción académica. Cabe señalar que ambos padres estaban en la disposición de asistir a reuniones escolares y a las clases abiertas. Cumplían con el material y realizaban los ejercicios, su papá se involucraba un poco más que la madre, pero ambos participaban en el desarrollo de la tarea. Inclusive a las clases abiertas acudían sus dos hijos más pequeños, no existía ninguna limitante por parte del maestro ni de las otras madres de familia. También dijo que su hermano mayor (Santiago) nunca le ayudaba a hacer la tarea, pero ella si brindaba apoyo a su hermana que asistía al preescolar.

En lo que respecta a Ignacio, vive su abuelita, ella es quien lo cuida de lunes a viernes, sólo los fines de semana convive con madre, ya que se dedica al magisterio e imparte clases en una escuela ubicada en una comunidad lejana de su casa, pero lo motiva para asistir a escuela, además cuando le es posible supervisa y lo apoya en sus tareas. No tiene hermanos y su mamá es soltera. Su abuelita es

quien asistió a las clases abiertas, y siempre mostró una actitud cooperativa para las actividades y la facilidad del material, su interés en las actividades es evidente, en caso de ser necesario preguntaba al docente sus dudas.

Por su parte Santiago vive con ambos padres y hermanos menores. Mencionó que tiene una buena relación con su madre, casi no lo regaña a menos que no cumpliera con las actividades solicitadas, que están dirigidas al cuidado de la siembra o traer leña. Cuando Santiago no quería asistir a la escuela por pereza su mamá lo obligaba, sin embargo no le llama la atención cuando obtiene bajas calificaciones. Su padre trabaja en el centro municipal haciéndose cargo de sus negocios (tortillerías), y solo lo veía los fines de semana, pero de él recibía la orientación para la realización de algunas tareas escolares. Santiago señaló que no tiene nadie que lo apoye para comprender mejor los temas, una de las razones es porque su mamá no asistió nunca a la escuela y por otro lado su padre trabaja en otro pueblo de Oaxaca y sólo lo ayuda los fines de semana, le ha explicado esto al maestro, pero no recibe ninguna orientación por parte de él. Santiago tiene cuatro hermanos menores; tres niñas y un niño de un año. En el mismo salón está una de sus hermanas (Diana).

Cabe señalar que la relación de los estudiantes también es consanguínea, entre todos los integrantes del grupo son hermanos y primos, lo que hace más frecuente su convivencia. Esto también ocurre con los estudiantes del otro grupo.

1.4 Autorregulación

1.4.1 Autoconcepto

El autoconcepto de Diana no está bien desarrollado, desconocía sus debilidades y fortalezas. Tampoco logró mencionar algo que le gustará o desagradará de ella misma. Identificó que ir a la escuela y jugar con sus amigos son actividades que disfruta. Su volumen de voz era muy bajo y miraba al suelo cuando se dirigía a un adulto desconocido.

Diana se movía mucho, cuando estaba realizando las tareas agitaba sus pies, volteaba a su alrededor, también platicaba con su compañera de lado, esto fue con mayor intensidad cuando ya había terminado sus actividades y esperaba a que le calificarán, con frecuencia bromeaba con sus compañeros.

Para Ignacio el autoconcepto representaba un área con grandes dificultades, desconocía el significado de “cualidad”, no nombró ningún defecto o habilidad, sólo admitió que le agradan los halagos. En las clases se movía mucho, platicaba con sus compañeros a pesar de que la instrucción era lo contrario, pero en algunas ocasiones no realizaba las actividades hasta que el profesor se lo pedía personalmente.

La mayoría de las ocasiones Ignacio realizaba sus tareas en menor tiempo que sus compañeros, se levantaba de su lugar y platicaba, por lo que su autorregulación se vía afectada, en cambio cuando tenía alguna tarea designada se enfocaba en ella, platicaba menos.

En relación con Santiago cuando se le cuestionó sobre sus cualidades respondió que es un niño bueno, una de las razones es porque cuando juega con sus amigos no se pelea con ellos, también porque ayuda a su mamá y a su abuelita. En cuanto a sus defectos mencionó que no sabía en que es malo, dijo: “*nunca me había puesto a pensar en eso*”. Consideraba que lo mejor sabía hacer era jugar, leer y escribir, también señaló que no recordaba ninguna vez que le hayan dicho un halago.

Respecto a su autorregulación es uno de los estudiantes que obedece las instrucciones del docente, en las clases no conversaba con sus compañeros cuando realizaba actividades a pesar de que él hubiese concluido.

A partir de las respuestas y de lo observado, para los tres estudiantes resulta bastante complejo identificar sus cualidades y defectos, por lo tanto su autoconcepto es un área que no han trabajado, de la misma manera sus padres o personas cercanas no los orientan. Ninguna de las actividades escolares estaba dirigida para promover el autoconcepto entre los alumnos.

Respecto a la autorregulación para Santiago resulta más fácil controlar su comportamiento, al contrario de Ignacio por ser un estudiante activo, conversa con sus compañeros sin respetar los horarios o actividades establecidas, y por otro lado Diana es más tranquila pero también se levanta de su lugar ocasionando desorden.

1.4.2 Metacognición

Para los tres estudiantes resultó complejo pensar sobre sus ideas o comportamientos. Las dificultades comienzan desde que tienen para conocerse a sí mismos, ahí radica su problemática, esto tiene consecuencias directas en su comportamiento.

En el aula el docente no realiza ninguna actividad para promover la metacognición entre los estudiantes. Además de considerar que en el mazateco no existen palabras para referirse a los conceptos personales o de las propias ideas, lo cual dificulta que los estudiantes se pregunten sobre sí mismos, por lo tanto la orientación en estos temas debe ser en castellano, implica aun trabajo de planeación para los estudiantes monolingües.

1.5 Administración del tiempo

1.5.1 Planificación del tiempo

Diana describió que tiene una rutina de lunes a viernes, comienza a las 6:00am o a las 6:30am, inicia con levantarse, bañarse, cambiarse, tomar café (muy típico de la comunidad), ir a la escuela, llegar a su casa de nuevo, limpiarse y comer, posteriormente realiza su tarea, y también lleva a cabo las actividades que le otorga su mamá, relacionadas con labores domésticas. En su tiempo libre ve televisión, sale a jugar con sus amigos y asiste a ensayos de la escolta de la cual era abanderada, esto sólo en ocasiones importantes.

De acuerdo con el testimonio de Ignacio, se levanta a las 7:00 am, desayuna, asiste a la escuela, una vez concluidas las labores escolares juega con sus compañeros, cuando llega a su casa come, hace su tarea y juega con sus amigos. Al final del día cena y se duerme. Los fines de semana su mamá se queda con él todo el tiempo. Cabe señalar que Ignacio convive mucho tiempo con sus compañeros, ya que su casa está ubicada a lado de la escuela, y las canchas forman parte de su patio personal.

Y Santiago mencionó que después de que se levanta, se lava la cara y manos, desayuna café y frijoles, llega a la escuela y una vez terminada la jornada se va a su casa, se asea y come. Después las actividades cambiaban dependiendo del día, algunas veces iba con su mamá a visitar a su abuelita a otra comunidad y tenían que caminar por qué no siempre había transporte, otras veces sólo jugaba con sus amigos, primos y tíos. Los fines de semana realizaba casi las mismas actividades, sólo tiene más tareas domésticas.

Los alumnos tienen una rutina establecida por las costumbres de la comunidad. En lo cotidiano no realizan actividades recreativas en familia, y al contrario llevan a cabo tareas designadas por sus padres relacionadas con su identidad de género, por ejemplo Diana ayudaba a su mamá en la preparación de la comida, cuidado de sus hermanos y limpiaba la casa, por otro lado Santiago que es su hermano ayudaba a su papá a cortar leña (en las cocinas de la comunidad se preparan los alimentos con leña, en mesas de arena), por otro lado Ignacio dedica su tiempo libre a convivir con otros niños.

1.6 Manejo de distractores

1.6.1 Distractores externos

Diana mencionó que tiene una mesa destinada exclusivamente a realizar su tarea la cual comparte con su hermano mayor y otra de sus hermanas que estudia el preescolar, sin embargo señaló que muy pocas veces están los tres juntos por lo que no hay mucho ruido a no ser porque su hermano más pequeño lloré o juegue

cerca de ella. También dijo que la televisión está lejos de la mesa, sólo hay una ventana a una distancia considerable. Por lo tanto en su casa no tiene que enfrentarse a distractores externos frecuentemente a no ser que su mamá le solicite ayuda, en el aula la situación es diferente ya que la mayoría de sus compañeros conversan durante largos periodos y ella los sigue, en algunas ocasiones ponía pausa a sus deberes para estar con los demás.

En relación a Ignacio, reconoció que realiza sus tareas escolares en la mesa donde comen, pero dijo que siempre está recogida cuando se sienta, sin embargo es un lugar muy oscuro, constantemente entran y salen personas del cuarto designado. Y en la escuela la situación se agrava, aunque él esté realizando alguna actividad y percibe que otros juegan se apresura y termina más rápido para seguir a los demás.

Al igual que Diana, Santiago lleva a cabo sus tareas en una mesa designada exclusivamente para este propósito, considera que la televisión es lo único que en ocasiones lo distrae pero casi no ocurre. En el salón de clases se mantiene de esta forma, sólo si el ruido es a un alto volumen deja a un lado su actividad por pocos minutos, tiene un buen control de los distractores externos.

Para Ignacio y Diana resulta más difícil resistirse a situaciones que consideren atractivas, conversan y se levantan de su lugar en cuanto se desocupan. Santiago tiene más control de sí mismo.

El resto de sus compañeros platicaban constantemente y aunque existían momentos de silencio sólo era mientras estaban ocupados o concentrados, cuando el profesor calificaba las actividades los estudiantes se levantaban de su lugar, por el número pequeño de integrantes del grupo no se percibía gran desorden.

1.6.2 Distractores internos

Diana señaló que lo único que la distrae es cuando no entiende los temas, piensa en que si el docente la regañaría o no, también dijo que las matemáticas le resultan

más fáciles que español, en las actividades relacionadas con esta asignatura era cuando más se distraía.

Por su lado Ignacio, identificó que se distrae pensando en sus deseos por salir a jugar, se aburría y comenzaba a idear las actividades que realizaría con sus amigos. El considera que en la escuela no se distraía, sin embargo constantemente se levantaba de su lugar o conversaba.

Santiago no identificó alguna idea que le impidiera llevar a cabo sus tareas, pero en la entrevista me mostró confundido a pensar de las explicaciones.

Para los alumnos más pequeños las ideas sobre el juego o relación con otros niños es uno de los distractores más frecuentes, en el aula el ruido en alto volumen perjudica su rendimiento académico. Era más frecuente que los estudiantes de 4° no prestaran atención que los de 6°.

1.7 Idioma

La lengua materna de Diana es el mazateco, cuando le explican algún tema en este idioma comprende mejor la información que en una clase en castellano. Algunas de las complicaciones que tiene con el español es la conjugación de verbos y la expresión de ideas, pero ella mencionó que en la escuela puede aprender más de este idioma. La familia de Diana se comunica por medio del mazateco, su padre habla castellano sin dificultades, al contrario de su madre.

De la misma manera el mazateco es la lengua materna de Ignacio, hablaba en castellano sin ninguna dificultad, sin embargo evitaba expresarse en este idioma a menos que el maestro se lo solicitará. Mencionó que comprendía mejor las explicaciones del docente cuando eran en castellano, pero con sus compañeros y abuelita se comunica en mazateco.

Por su parte Santiago comprende el castellano, pero se le dificultaba expresar el significado de los elementos que refieran a los sentimientos o aspectos del

Autoconcepto. El mazateco es su lengua originaria, y así es como se comunica con su familia.

En relación al resto de sus compañeros el director consideraba que el 10% del total de los estudiantes de la escuela hablaban fluidamente español, el resto lo manejaban en un nivel medio, además dijo que no es un objetivo que los estudiantes aprendan castellano, ellos tenían la libertad de expresarse en mazateco o en español, pero los motivaba a mejorar su expresión en castellano.

Cabe mencionar que en este grupo multigrado la mayoría hablaba español, los alumnos de 5° son los que presentaban dificultades para la expresión en español, pronunciaban pocas palabras en español y mostraban dificultad para comprender las frases muy largas, lo contrario ocurría con una de las estudiantes de 4° que junto su familia migró de la ciudad de México al estado de Oaxaca y no hablaba con claridad en mazateco.

1.8 Rendimiento académico

Diana demostró ser una de las estudiantes con mayor interés en aprender, sin embargo las distracciones afectaban el desarrollo de sus actividades, el docente mencionó que la inicio del ciclo escolar ella estaba atrasada en comparación con sus compañeros, pero a partir de una asesorías que tomó después de cada clases salió adelante mejorando en muchas habilidades, se volvió más participativa y activa. En su cuaderno había calificaciones de ocho y nueve, pero no realiza todas las actividades requeridas.

Para Ignacio la situación era diferente, él contaba con todas las actividades realizadas a lo largo del ciclo escolar, sin embargo no participaba por iniciativa propia, lo hacía por petición del docente, en la mayoría de las ocasiones tenía las respuestas correctas después de leer. Mencionó que los temas relacionados con las matemáticas se le facilitan, en la mayoría de los ejercicios obtiene una

calificación alta, lo que lo motiva a seguir realizando sus tareas. Durante la observación se percibió que Ignacio se esforzaba por obtener una calificación alta.

Y Santiago era un estudiante atento a las actividades escolares, además se mostraba entusiasmado en las tareas relacionadas con las matemáticas. Cabe señalar que se enojaba cuando el docente le otorgaba una calificación de ocho o siete, pero cuando no comprendía el tema tampoco se esforzaba por aclarar sus dudas.

En general los tres alumnos tenían un buen rendimiento, eran cooperativos en el trabajo de equipo pero no participaban frecuentemente en lo individual. El avance académico de los alumnos de 4° es mayor comparado al de Santiago de 6°, por ejemplo mientras Diana y e Ignacio aprendieron a resolver operaciones básicas de fracciones en 4° el resto lo hacía hasta 5 y 6° respectivamente, lo mismo ocurre con el contenido de materias como ciencias naturales y geografía.

2. Características del profesor y sus estrategias de enseñanza

En esta categoría se indagó sobre las siguientes categorías:

Tabla 11. Categorías de análisis de las características del docente y estrategias de enseñanza.

Dimensión	Aspecto
2.1 Características del profesor	2.1.1 Formación académica
	2.1.2 Requisitos para laborar
	2.1.3 Experiencia laboral con grupos multigrado
	2.1.4 Funciones del director
	2.1.5 Motivación
	2.1.6 Conocimiento de la comunidad
	2.1.7 Manejo del idioma.
	2.1.8 Relación con padres de familia y con la comunidad
	2.1.9 Lugar donde habitan los docentes
	2.1.10 Estrategias de enseñanza

(continúa)

2.2 Esquema de planeación	2.2.1 Frecuencia de la planeación
	2.2.2 Asignaturas a trabajar
	2.2.3 Propósito
	2.2.4 Contenidos de enseñanza
	2.2.5 Actividades
	-Actividades diferenciadas por ciclo -Materiales didácticos
2.2. 6 Evaluación	
2.3 Desarrollo de las actividades	2.3.1 Actividad inicial
	2.3.2 Asignaturas y contenido que trabaja en un día
	2.3.3 Actividades diferenciadas por grado
	2.3.4 Actividad de cierre
	2.3.5 Actividades extraescolares
	2.3.6 Resultados de la intervención pedagógica en los estudiantes
	2.3.7 Tareas escolares
	2.3.8 Participación de los alumnos
	2.3.9 Actividades al exterior
	2.3.10 Actividades con padres de familia
2.4 Material de apoyo	2.4.1 Programas de estudio
	2.4.2 Libros de texto del alumno
	2.4.3 Libros del maestro
	2.4.4 Otros materiales
2.5 Necesidades de los alumnos	2.5.1 Conocimientos previos
	2.5.2 Ritmo de aprendizaje de los alumnos
	2.5.3 Necesidades de los alumnos por grado
	2.5.4 Dificultad de los contenidos
	2.5.5 Participación de los estudiantes en actividades de festivales

2.1 Características del profesor

2.1.1 Formación académica

El profesor Alejandro Martínez estaba a cargo de segundo grupo multigrado de la Escuela Primaria Bilingüe Ricardo Flores Magón de la comunidad 5 de Mayo, Huautla de Jiménez, Oaxaca.

El maestro es pasante de la carrera de Pedagogía, aún no contaba con su título universitario, mencionó que sólo debía de firmar unos papeles y le sería otorgado. La educación media superior la cursó en Huautla de Jiménez. Cuando estaba cerca de terminar el bachillerato se publicó una convocatoria para capacitar a futuros maestros, en un primer momento los aspirantes tendrían que aprobar un examen de conocimientos para posteriormente ser aceptados. En la primera prueba el maestro Alejandro fue rechazado, pasó un año para volver a intentarlo y en esa ocasión obtuvo un resultado favorable, asistió a un curso de seis meses donde lo capacitaron para impartir clases.

Así comenzó su trayectoria, tiempo después de dar clases siguió con su formación académica y estudio Pedagogía, sin embargo nunca se tituló, para las autoridades bastaba con un comprobante de estudios que demostrará que el profesor estuvo cursando la carrera de pedagogía.

2.1.2 Requisitos para laborar

Aunque el maestro ejerció la docencia a partir de la convocatoria, donde aprobó un examen de conocimientos y el único requisito era tener un certificado de educación media superior concluido, en la actualidad el proceso se ha modificado.

El profesor Alejandro mencionó que con la actual reforma educativa las puertas se han cerrado para los estudiantes de las normales y de la Universidad Pedagógica Nacional, considera que los únicos requerimientos deberían ser:

“Sobre todo serían las ganas de trabajar ¿no? Y teniendo los conocimientos suficientes, investigando, relacionando la teoría con la práctica para que uno pueda lograr aprendizajes significativos para los alumnos”

Aunque los requisitos cambian dependiendo de la administración gubernamental, deben estar dirigidos a mejorar la calidad de enseñanza, y a pesar del argumento del profesor en su respuesta no hay claridad suficiente para considerar los

requerimientos. Cabe mencionar que la manera en que él ingresó tampoco favorece la preparación académica de los futuros docentes.

2.1.3 Experiencia laboral con grupos multigrado

Cuando el profesor Alejandro llegó del curso de inducción lo enviaron a la zona escolar de Mazatlán y permaneció un mes por que se acabó el ciclo escolar. Después se presentó a la Jefatura y le asignaron la zona escolar 44 de Santa María Chicholtla, esto en el 2004, donde ha permanecido toda su labor como docente. Y llegó a la escuela bilingüe “Justo Sierra” hasta el 2006, estuvo dos cursos ahí.

Posteriormente el profesor se fue a la comunidad “Rio Seco” durante tres cursos, y de ahí se cambió a la comunidad “La Clemencia” donde permaneció un año. Siguió su actuar profesional en la comunidad del “Eden Chicholtla”, pero ahora como director con grupo, donde permaneció tres ciclos escolares.

Así fue como llegó a la comunidad 5 de Mayo desde cuatro años antes de realizar la presente investigación, en ese momento estaba considerando seriamente solicitar un cambio para el próximo ciclo escolar. El maestro dijo que había solicitado diferentes cambios de institución por que le agrada conocer nuevas comunidades y así llegar a más alumnos.

En total el profesor tiene más de 10 años de experiencia trabajando con grupos multigrado, aunque al inicio solo había tomado un curso de medio año posteriormente su preparación mejoró, pero no se ha titulado. Constantemente cambió de lugar donde impartir clases, en todas las ocasiones fue por decisión propia.

2.1.4 Funciones del director

El profesor Alejandro además de su labor como docente también era el director de la institución, de acuerdo con su testimonio se encargaba de aspectos administrativos y pedagógicos. En relación a lo administrativo realizaba tramites, llenado de solicitudes, llenado de boletas y visitaba la Jefatura como representante de la escuela. Y en lo pedagógico supervisaba la planeación diaria de su compañera y calificaba los exámenes bimestrales de todos los alumnos de la escuela.

También se encargaba de reportar el desempeño académico de los estudiantes para el programa PROSPERA, se registraban las asistencias ya que contaban como un requisito fundamental para seguir recibiendo este apoyo.

En relación con el idioma, el maestro Alejandro señaló que es un requisito hablar la lengua materna de los estudiantes, así se asegura una transmisión de conocimientos, aunque también es importante impulsar el que hablen castellano, el director prefiere el bilingüismo. Otra razón es que no todos los padres de familia hablan español, así que el mazateco es la única vía de comunicación con ellos.

2.1.5 Motivación

El maestro Alejandro mencionó que tiene diferentes motivos que lo impulsan a impartir clases, entre ellos el más importante es convivencia con los alumnos, transmitir sus conocimientos, relacionarse con los padres de familia y sentirse responsable.

Cabe señalar que el profesor Alejandro también era director de la institución y su compromiso con esta se vio reflejado en diversos cambios a lo largo de su administración, por ejemplo fue mucho más exigente en la higiene personal de los alumnos así como de las instalaciones de la escuela, también solicitó al gobierno el apoyo económico para mejorar un aula y los sanitarios.

2.1.6 Conocimiento de la comunidad

Para el maestro Alejandro era importante la conservación de las tradiciones de la comunidad 5 de Mayo, las conocía en su mayoría. Se ve influenciado por las indicaciones de un programa dirigido a los docentes donde les enseñaron el valor de las costumbres de los pueblos indígenas.

Un ejemplo es que en conjunto con las madres de familia organizaron una clase abierta⁹ para elaborar atole de piloncillo, así todos prepararon la bebida típica y también realizaron algunas láminas con tablas y gráficas, las actividades estaban dirigidas por el profesor. También en la clase abierta donde el tema principal era “Los valores” el profesor hizo hincapié en los valores comunitarios, resaltó la importancia ante las madres de familia sobre la conservación de las tradiciones.

Como se mencionó, la principal fiesta de la comunidad se realiza el 5 de Mayo de cada año, y el profesor Alejandro dirige las actividades de un programa cívico y social donde los estudiantes cantan, bailan o recitan algún poema, todo relacionado con la fecha conmemorativa.

Una de las tradiciones más importantes para esta comunidad es la del Día de muertos, el maestro Alejandro organizaba ofrendas, sin embargo casi no lo lleva a cabo por que la participación de los niños es casi nula, pues tienen grupos de huehuentones y prefieren realizar esta actividad que llegar a clases, de igual manera no son castigados si esto llega a ocurrir, al respecto mencionó:

“no, no, no (alza la voz ante la pregunta de si recibían un castigo) para nada porque es parte de la identidad cultural, sí, porque no es nada malo, es parte de la formación de ellos”

Aunque la participación de los estudiantes en algunas actividades no es suficiente, el profesor sabe que están participando en otras tradiciones, esta situación no afecta el rendimiento o calificaciones de los alumnos.

⁹ En las siguientes categorías se explica con mayor detalle en qué consisten las clases abiertas.

Cabe mencionar que en lo cotidiano de las clases el maestro ejemplifica los conceptos teóricos con el contexto inmediato, constantemente relaciona el contenido de los libros de texto con la realidad de los estudiantes favoreciendo el proceso de aprendizaje.

2.1.7 Manejo del idioma

El maestro Alejandro tiene como lengua materna el mazateco, hasta adulto aprendió castellano. Su forma de expresión es buena, sin embargo la pronunciación de las palabras en algunas ocasiones es deficiente, pero la transmisión de ideas es comprensible la mayoría de las veces.

Cabe señalar que cuando el maestro llamaba la atención a los alumnos lo hacía en mazateco. En general utiliza ambos idiomas de una manera equilibrada, y señaló que en su práctica pedagógica prefiere el uso del bilingüismo así que las explicaciones del contenido en un primer momento eran en castellano pero las palabras clave las repetía en la lengua originaria, esto ocurría con frecuencia, posteriormente se expresaba en mazateco para aclarar dudas o reforzar lo que había mencionado anteriormente.

Durante la realización de las entrevistas el profesor no comprendía las preguntas que contenían conceptos más elaborados, de igual manera cuando respondía no siempre transmitía sus ideas de una manera clara.

2.1.8 Relación con los padres de familia y con la comunidad

El docente señaló que su relación con los padres de familia era muy buena y que interactúan de una manera positiva y constructiva. En diferentes ocasiones de la observación de la presente investigación el maestro Alejandro conversó con las madres de familia sobre el rendimiento académico de los estudiantes, les aclaraba sus dudas y hablaba la mayoría de las ocasiones en mazateco.

En la escuela existe un comité de padres de familia, se lleva a cabo una junta general al inicio del curso donde se eligen a los integrantes por medio de una votación. Tiene que estar integrada de tres a cinco padres de familia, estos se encargan de la organización junto con el director de los eventos importantes, ya sean festivales, fiestas o concursos. Así que la principal comunicación del profesor Alejandro era con los integrantes de este comité, trabajan en conjunto en diferentes ocasiones del ciclo escolar.

También existían reuniones bimestrales donde el maestro Alejandro informaba a los padres de familia sobre el rendimiento académico y conducta de los estudiantes, los temas que se anexan dependían de la época del año y de las próximas presentaciones.

2.1.9 Lugar donde habitan los docentes

La escuela primaria cuenta con las instalaciones necesarias para que los maestros puedan vivir en la comunidad ya que su lugar de origen es muy lejano. Por su parte la profesora tenía muchos años en la comunidad 5 de Mayo, así que su habitación era la más grande con la posibilidad de utilizar un cuarto como dormitorio y otro como comedor. Los otros docentes tenían sus habitaciones a lado de la dirección, el espacio era de uso personal, también contaban con sanitarios exclusivos para ellos. Sus alimentos los preparaba una señora de la comunidad y a cambio recibía una remuneración económica.

Los docentes llegan a la comunidad de 5 Mayo los lunes por la mañana para iniciar con la jornada escolar, se retiraban los viernes por la tarde. En conjunto contrataban un servicio de transporte. Lo mismo ocurría cuando recibían su sueldo, el cual les entregaban por medio de una transferencia bancaria y se trasladaban al cajero automático más cercano que se ubica en la cabecera municipal.

Los profesores de esta comunidad cuentan con instalaciones para vivir en la escuela, sin embargo no cuentan con un espacio para preparar sus alimentos a

excepción de la maestra que tenía muchos años en la institución, es un lugar humilde que cuenta con los servicios básicos. Cabe mencionar que los habitantes ayudan a los profesores cuando es necesario.

2.1.10 Estrategias de enseñanza

El maestro Alejandro mencionó que ocupa la lluvia de ideas para la exploración de conocimientos previos, también forma equipos o parejas para la realización de algunas actividades. Están fueron los únicos ejemplos señalados por el docente en la entrevista.

El docente tiene una rutina en sus clases; primero explicaba el tema en castellano, posteriormente en mazateco. Cuando utilizaba láminas solicitaba que entre todos los niños leyeran el contenido en conjunto. La actividad siguiente era responder un cuestionario respecto del tema, las cuales eran oraciones que se identificaban en la lámina o en el libro de texto correspondiente. En algunas ocasiones revisaban entre todos los estudiantes las respuestas para posteriormente calificar y otras veces la situación era invertida.

Constantemente el profesor corregía la ortografía de los alumnos, así como el uso del espacio en su cuaderno, estos dos factores eran determinantes en recibir una calificación alta. Pero las actividades principales eran copiar las láminas realizadas por el docente, aunque sí explicaba los temas la retroalimentación no era suficiente para los estudiantes.

Durante las clases el docente preguntaba a los alumnos sobre temas que habían enseñado con anterioridad, relacionaba el contenido de los temas recientes con lo pasado. También era frecuente que después de evaluar las actividades los estudiantes copiaban las respuestas correctas o corregían las faltas de ortografía.

La práctica pedagógica del profesor Alejandro estaba íntimamente relacionado con el idioma, cuando explicaba o ponía ejemplos en castellano la minoría de los

alumnos atendía, al contrario de cuando hablaba en mazateco, en estas ocasiones todos los niños prestaban atención y participaban con mayor frecuencia.

2.2 Esquema de planeación

2.2.1 Frecuencia de la planeación

De acuerdo con el testimonio del profesor Alejandro la frecuencia de la planeación depende de los objetivos del plan de estudios. En primer lugar, al inicio de curso se establecen los propósitos de manera general, posteriormente por bimestre, se desglosa por semana y por día, esto teniendo en cuenta el contenido étnico y curricular.

A pesar de lo anterior el maestro nunca permitió el acceso a su planeación.

2.2.2 Asignaturas para trabajar

Las materias que se revisaron durante el periodo de observación fueron en el siguiente orden:

- Lunes: Matemáticas con equivalencia de fracciones
- Martes: Español-Geografía
- Miércoles: Geografía
- Jueves: Matemáticas-clase abierta
- Viernes: sin clases
- Lunes: Español
- Martes: sin clases
- Miércoles: Geografía
- Jueves: Civismo-clase abierta
- Viernes: Civismo

En la mayoría de las ocasiones el profesor relacionaba el contenido de diferentes asignaturas.

2.2.3 Propósito

Como no se tuvo acceso a la planeación del profesor se desconoce el objetivo de cada clase, sin embargo, el material que utilizaba implicaba un proceso de planeación, las láminas tenían el contenido de un tema en específico.

2.2.4 Contenido de la enseñanza

Durante el periodo de observación de la presente investigación los temas que se abordaron fueron:

- Lunes: “Igualdades de fracciones”. Al inicio de la clase el profesor les explicó el procedimiento a los estudiantes y posteriormente los alumnos de todos los grados resolvieron los mismos ejercicios.
- Martes: “La monografía”. Al comienzo el profesor preguntó sobre “¿qué se imaginaban que era la monografía?”, en seguida les mostró una lámina con la información necesaria con la definición de la monografía, posteriormente ellos copiaron la información. En otra etapa de la clase siguieron con Geografía e información de los mapas.
- Miércoles:” Montañas, volcanes y sismos”. Por medio de un cartel con las definiciones correspondientes los estudiantes leyeron en conjunto el contenido. Con ayuda de un globo terráqueo recordaron las capas del planeta tierra, posteriormente se adentraron en el tema principal, explicando las placas tectónicas, así los estudiantes enlistaron todas las placas en su cuaderno. Posteriormente con el tema de las montañas utilizó un mapa, al mismo tiempo les recordó a los estudiantes como leer un mapa.
- Jueves: “Equivalencia de fracciones”- Clase abierta. La clase consistió en solicitar a las madres de familia su asistencia, se revisó el tema de “Equivalencia de fracciones”. Con tortillas los estudiantes realizaron las conversiones necesarias, así que fue necesario el uso del compás. Cabe señalar que la interacción entre las madres y los estudiantes era poca, solamente tomaron asiento y algunas observaban.

- Lunes: “El crucigrama”. El día comenzó con la revisión de la tarea correspondiente a un tema de matemáticas, posteriormente resolvieron un crucigrama sobre el tema de “Montañas y sismos”.
- Miércoles: Cuestionarios sobre montañas, volcanes y sismos de Oaxaca. El día inicio con la revisión de la tarea, los alumnos de 4° no la resolvieron sin embargo no hubo ninguna sanción. Después copiaron las preguntas del cuestionario que contestarían con ayuda de los libros de texto, como eran insuficientes los agrupo por mesas de trabajo, aunque tres o cuatro niños utilizaban el mismo libro contestan individualmente. Posteriormente realizaron un volcán.
- Jueves: “Los valores universales e individuales”. Clase abierta. El profesor solicitó la presencia de las madres y padres de familia. En conjunto se revisó el tema.
- Viernes: “Los valores universales e individuales”. La jornada solo implicada dos horas, en este tiempo resolvieron algunas preguntas sobre la sesión anterior.

Cabe señalar que en general se abordaba un tema por sesión, con la excepción de que el docente revisaba la tarea que dejaba un día anterior, sin embargo no las relacionaba los contenidos. En un mismo contenido podía abordar lineamientos de dos materias.

2.2.5 Actividades. Actividades por ciclo y material didáctico

Las actividades realizadas y material utilizado en cada día fueron:

- Lunes: “Igualdades de fracciones”. Ejercicios con círculos, utilizó reglas y compás para el pizarrón. Todos los alumnos realizaron la misma actividad con su propio material.
- Martes: “La monografía”. Todos leyeron la lámina que realizó el docente, posteriormente copiaron el contenido y respondieron preguntas al respecto. Todos los estudiantes tenían la misma actividad.

- Miércoles: “Montañas, volcanes y sismos”. Todos leyeron la lámina que realizó el docente, posteriormente copiaron el contenido y respondieron preguntas al respecto. Todos los alumnos realizaron la misma actividad.
- Jueves: “Equivalencia de fracciones”- Clase abierta. El mismo contenido para todos los alumnos y madres de familia.
- Lunes: “El crucigrama” Respondieron un crucigrama sobre las montañas, sismos y volcanes de Oaxaca. El profesor utilizó el pizarrón. Todos los estudiantes tenían la misma actividad.
- Miércoles: Cuestionarios sobre montañas, volcanes y sismos de Oaxaca. El profesor utilizó láminas donde escribió datos específicos del estado de Oaxaca, posteriormente realizaron un experimento de un volcán, los estudiantes utilizaron plastilina, cartón, bicarbonato y vinagre para lograr una simulación de erupción de un volcán, como se puede apreciar en las siguientes imágenes. Todos los alumnos tenían la misma actividad a excepción de una de sus compañeras que no asistió el día anterior, por lo tanto, no tenía el material necesario.



Imagen 9. Estudiantes construyendo su volcán.



Imagen 10. Alumnos y docente realizando un experimento.

- Jueves: “Los valores universales e individuales”- Clase abierta. Mismo contenido para los estudiantes y padres de familia.

Las actividades realizadas a lo largo de la semana no estaban diferenciadas por grado, en casi todas las ocasiones los estudiantes resolvían los mismos ejercicios, el trabajo en equipo sólo ocurrió en contadas ocasiones, era como si los niños de diferentes edades tuvieran las mismas necesidades académicas a excepción de la materia de matemáticas. Por otro lado las clases donde participaban los padres y madres de familia favorecía la relación entre el ambiente escolar y familiar, al mismo tiempo que el contenido se acercaba a la realidad de los alumnos.

2.2.6 Evaluación

El profesor Alejandro señaló que su forma de evaluar consistía en tres procedimientos:

- Diagnóstica: Refiere a un examen que realiza a los alumnos al inicio del ciclo escolar, para conocer las problemáticas más urgentes, con base a los resultados llevan a cabo un proyecto.
- Formativa: Por cada asignatura toma en cuenta las tareas, la participación individual, la participación en equipos y la disciplina, cada uno de estos rubros tienen un mismo valor en la escala. Saca un promedio de los cuatro aspectos, posteriormente obtiene una calificación general de la materia,
- Sumativa: Es la calificación que se obtiene de los exámenes bimestrales de los alumnos y el maestro la promediaba con la calificación formativa para dar como resultado el puntaje general.

Esta evaluación se realiza con base a los lineamientos establecidos por la SEP. Algunas de las herramientas del profesor son una lista de cotejo y los exámenes realizados por él mismo.

El maestro Alejandro en algunas ocasiones solicitó a los estudiantes una autoevaluación, donde según su testimonio los cuestionaba sobre si adquirirían o no los conocimientos, así como de su conformidad con la calificación asignada por él.

Uno de los aspectos que más le importaban eran la limpieza, la adecuada administración del espacio y la ortografía, cuando estos rubros no eran respetados la calificación del trabajo era muy baja, otorgaba 1, 3 o 5, en casi ninguna de la ocasiones consideraba el contenido de los textos ya que eran copia de los mismos escritos que él proponía.

2.3 Desarrollo de las actividades

2.3.1 Actividad inicial

El profesor Alejandro tenía una rutina, los lunes todos los estudiantes y docentes llevaban a cabo un homenaje cívico.

Las clases iniciaban a las 9:00 am, se permitía el ingreso al aula hasta 15 minutos después. El maestro iniciaba explicando algún tema y después se desglosaban las actividades para reforzar el conocimiento.

2.3.2 Asignaturas y contenido que trabaja en un día

A lo largo de una sesión el profesor Alejandro revisaba el contenido de una materia en específico, en la entrevista mencionó que uno de sus principales objetivos era correlacionar los temas de las materias en medida de lo posible.

En diferentes actividades el docente relacionaba el contenido, en la mayoría de las ocasiones de una forma indirecta, por ejemplo en el tema de “La monografía” que corresponde a un tema de Español, el texto trataba sobre la zona geográfica del estado de Nayarit, posteriormente trabajaba con el mismo contenido pero con otros objetivos, lo cual era positivo para los estudiantes así no los saturaba de información.

2.3.3 Actividades diferenciadas por grado

El docente mencionó que en primera instancia revisaba los contenidos curriculares y étnicos, posteriormente realizaba una enseñanza de manera gradual, para los niños de 4° el problema era más sencillo en comparación de los ejercicios de los de 5° y 6° que eran más complejos.

El profesor Alejandro señaló que para hacer más fácil el trabajo con alumnos no los dividía por grados sino por ciclos, es decir, los estudiantes de 1° y 2° pertenecen al primer ciclo, los de 3° y 4° al segundo ciclo, y los de 5° y 6° son del tercer ciclo. El maestro elegía el contenido más importante de los alumnos de 5° y 6° y los consideraba como un solo grado, señaló que si fracciona más al grupo la enseñanza sería muy fragmentada y no podría llevarlo a cabo. Al respecto mencionó:

“ya los correlaciono nada más, haga usted de cuenta que es uno 5° y 6°, escojo los contenidos más importantes para que ellos comprendan, aprendan y asimilen, por ejemplo, los alumnos de 6° ya van un poquito más preparados, pero no me queda de otra más que relacionar los contenidos que enseñar de la misma manera a los alumnos de 5° grado porque no los puedo seguir fraccionando más, ahí sería una enseñanza más fragmentada si yo fuera por grados escolares, yo los manejo por ciclos”

Por lo tanto, los alumnos 5° revisaban el mismo contenido que probablemente les enseñarían el próximo ciclo, aunque en palabras del maestro las estrategias pedagógicas cambian para darle un punto diferente. Por ejemplo, comenzó a revisar el tema de “la monografía” con todo el grupo ya que consideró que era similar al reportaje, a partir de esta práctica él consideraba que lograba cubrir los objetivos de ambos grados.

Para poder escoger un tema de importancia revisaba los libros de texto, seleccionaba los más atractivos para los alumnos, tomando en cuenta que el tiempo es un factor determinante, pues no podía abordar todos los temas que están en el plan de estudios de cada grado.

El docente explicaba el mismo contenido a todos los estudiantes, sin embargo en la entrevista aseguró que conforme a los ciclos, la complejidad de la información era mayor, a los alumnos de 4° grado les enseñaba conceptos o temas más sencillos. Pero a partir de la recolección de datos de la presente investigación se puede deducir que sólo en la materia de matemáticas el profesor hace una pequeña diferenciación en las actividades de cada ciclo, en el resto del contenido de todas las materias las estrategias de enseñanza son las mismas para todo el grupo, como si todos los estudiantes fueran de un solo grado.

2.3.4 Actividad de cierre

En la mayoría de las clases la última actividad académica correspondía a la explicación de la tarea o se entre todos acordaban el horario de los ensayos vespertinos. En tres ocasiones el profesor implementó un juego llamado el “El

cartero”, el cual tuvo gran aceptación, en diferentes ocasiones los estudiantes propusieron llevarlo a cabo.

Cabe señalar que al final de todos los juegos o conversaciones tres estudiantes se quedaban para limpiar el aula, se turnaban conforme a un calendario establecido desde el inicio del curso. Esta actividad la supervisaba el docente, les tomaba alrededor de 15 minutos acomodar el mobiliario y limpiar.

2.3.5 Actividades extraescolares

Como se mencionó la institución organiza festivales de acuerdo con fechas importantes, para no interrumpir en gran medida las clases cotidianas, el profesor Alejandro optaba por ensayar con los estudiantes después de las 3 de la tarde, era más frecuente que esto ocurriera en preparativos de la ceremonia de clausura donde realizan un cambio de escolta.

Cuando los estudiantes estaban desarrollando grandes proyectos también realizaban actividades en las tardes, por ejemplo en una ocasión reciclaron una gran cantidad de botellas de plástico, las transformaron en botes de basura, en ese tiempo ordenaban y pintaban las botellas.

Cabe señalar que estas actividades se anunciaban en la junta general con los padres de familia, el director señaló que estaban en condición de “avisados”, cada que el maestro lo requería sólo les comenta unas horas antes a los alumnos que debían de regresar para ensayar, por lo tanto no estaban planificadas las sesiones extra, pero los estudiantes si tenían la disposición de participación.

2.3.6 Resultados de la intervención pedagógica en los estudiantes

Aunque se cuestionó puntualmente al docente sobre como conocía el impacto de las actividades pedagógicas en el rendimiento académico de los alumnos, este mencionó que a través de las actividades cotidianas, no profundizó en detalles.

En este tipo de preguntas el profesor no mostraba mayor intención de ampliar sus respuestas, a pesar de ser planteadas en formas diferentes, pero al permanecer en la comunidad la investigadora escuchó que a partir de la contratación del profesor cambiaron varias cosas en la institución, algunas madres de familia señalaron que el proceso educativo fue más serio y que la higiene personal de los estudiantes mejoró, así como de lo beneficioso que fue la remodelación del aula y la construcción de los sanitarios.

2.3.7 Tareas escolares

El profesor Alejandro dejaba una tarea diaria con excepción de los fines de semana. La evaluación de estas actividades en algunas ocasiones la realizaba el docente y otras los estudiantes, intercambiaban libretas y con base en las respuestas acertadas se asignaba una calificación, en otras ocasiones, algunos alumnos pasaban al pizarrón para resolver los ejercicios. La revisión de tareas era azarosa.

Cabe mencionar que las tareas de matemáticas correspondían a problemas o ejercicios, en el caso de español, ciencias naturales, historia, geografía y civismo los cuestionarios eran la principal herramienta y los contestaban por medio de textos que eran proporcionados por el mismo profesor.

Las tareas no estaban diferenciadas por grados ni por ciclos, eran las mismas actividades para todos los integrantes del grupo. En algunas ocasiones la tarea estaba relacionada con conseguir material para realizar maquetas o alguna manualidad, sin embargo este tipo de encargos el profesor los realizaba con varios días de anticipación debido a que en la comunidad ciertos materiales eran de difícil acceso.

2.3.8 Participación de los alumnos

La intervención de los estudiantes era frecuente, la mayoría de las ocasiones en su lengua originaria, a menos que el profesor lo solicitará se expresaban en castellano.

El maestro Alejandro percibía que las materias de español, geografía y civismo incitaban a la participación de los estudiantes, lo contrario ocurría en matemáticas donde tenía que elegir a alguno para que pasara al pizarrón.

Muchos de los alumnos tenían la disposición para participar, en los alumnos de 4°y 6° era más frecuente, pero los dos niños de 5° se apartaban de la dinámica común, no tenían iniciativa propia y sólo hablaban hasta que el docente se los indicaba.

Cabe señalar que cuando los estudiantes respondían un cuestionario sólo uno de ellos tomaba el plumón para escribir la respuesta, pero todos sus compañeros le gritaban lo que ellos respondieron, era frecuente esta situación.

2.3.9 Actividades al exterior

Los integrantes del grupo estaban en el patio cuando ensayaban y en clases de educación física.

En el recreo todos los alumnos estaban en el patio, casi todos los niños se juntaban sin importar la edad, jugaban futbol o corrían, casi nadie ocupaba este espacio para ingerir alimentos. Para los días lluviosos existe un espacio techado donde los pequeños jugaban.

2.3.10 Actividades con padres de familia

En la escuela primaria Ricardo Flores Magón realizan actividades académicas en conjunto con padres de familia, además de cooperar en los festivales, los docentes los convocan a una clase abierta la cual consiste en revisar el contenido de algún

tema en colaboración con los estudiantes. En el programa oficial está estipulado que a lo largo del ciclo escolar deben ocurrir tres clases con estas características.

Durante la recolección de datos de la presente investigación el profesor Alejandro organizó dos clases abiertas. La primera llevó por tema “Equivalencia de fracciones” donde las madres de familia llevaron tortillas y los niños tenían que dividir las en partes iguales según correspondiera, esto con ayuda de su transportador y compas, la clase inició con una actividad llamada “El Gato y el Ratón”, el maestro explicó que era para romper el hielo. Los estudiantes realizaron los ejercicios que solicitó el docente. Como se observa en la siguiente imagen.

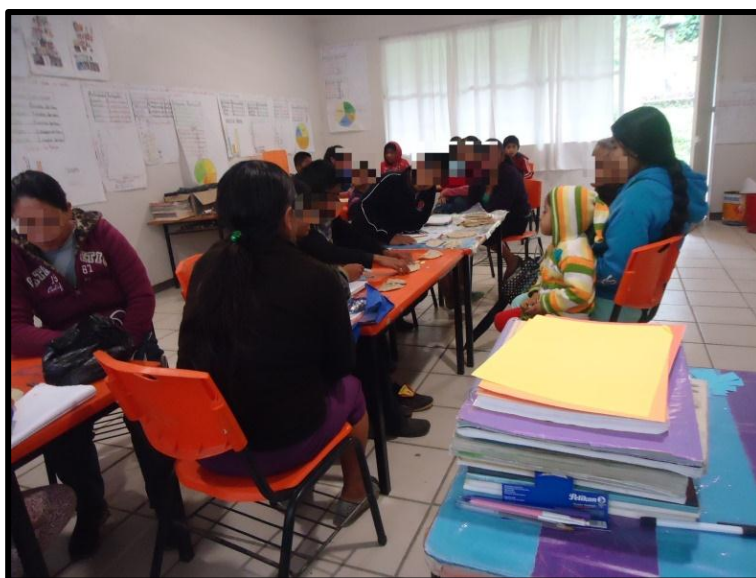


Imagen 11. Clase abierta de “Equivalencia de fracciones “

Una de las abuelitas de los estudiantes pidió una explicación del tema y el maestro accedió, se dirigió a ella en mazateco, utilizó las tortillas para ejemplificar, posteriormente está ayudó a su nieto en los ejercicios, sin embargo el resto de las madres de familia no se involucraron en la clase, solamente observaban a sus hijos, algunas conversaban entre ellas, dos señoras cuidaban de sus hijos más pequeños.

En el transcurso de del día los alumnos estaban muy concentrados en los ejercicios, mientras las madres de familia cada vez participaban menos. Cabe

resaltar que la conducta de los estudiantes no se modificó a pesar de que sus madres estaban presentes, platicaban con normalidad, se paraban de sus lugares, todos gritaban para llamar la atención del maestro.

En la segunda clase abierta el docente citó a los padres y a las madres de familia, el tema que se abordó fue “Los valores universales y comunitarios”, llegaron todas las madres de familia, un padre y un abuelo. La única familia que acudieron todos los integrantes fue la de Diana y Santiago (niños entrevistados para esta investigación).

La clase comenzó con una actividad de tiro al blanco, donde los estudiantes tenían que reventar un globo, dentro había un papel con un valor escrito para que junto con su tutor explicaran en qué consistía, explorando los conocimientos previos. Los más favorecidos en el desarrollo del ejercicio fueron los varones, pero cuando pasaban al frente, en algunas parejas hablaba solamente el estudiante y en otras el padre de familia, pero la mayoría se desviaba para hablar del respeto hacia las personas mayores y hacia los integrantes de la familia. Todos se expresaban en mazateco.

Posteriormente el maestro Alejandro abordó los valores comunitarios y preparó un esquema nombrado “La flor de la comunidad” donde escribió algunos valores y los explicó. La siguiente actividad consistió en una lotería de los valores, era un trabajo en equipo, todos se mostraron muy participativos y se jugaron tres rondas.

La siguiente actividad fue dirigida por la investigadora de la presente investigación, se trataba de una simulación donde se subastaban los valores familiares, la agrupación de equipos se realizó conforme a los parentescos, los niños con sus madres, padre o abuelos, en total se formaron siete equipos. Se utilizaron billetes de juguete para simular el dinero de intercambio. La instrucción fue que cada equipo podía gastar su dinero como deseara, pero tenían que comprar los valores que más les interesaran como grupo familiar.

Algunas familias gastaban su dinero con rapidez, en particular la familia de Diana sólo compro el respeto y gastó todo su restante en el amor. En general todos

participaron, pero algunas madres no formaron parte de la actividad, se mantenían calladas y distantes, los estudiantes se mostraron con la mayor disposición de jugar, se emocionaban y gritaban para ganar el valor que deseaban. Para finalizar con esta actividad se solicitó la participación de alguien que explicara por qué habían comprado los valores en específico y de la importancia para su familia, el padre de Diana y Santiago mencionó que para su familia quería mucho amor y respeto entre todos, dijo sus buenos deseos para que sus hijos tuvieran un buen futuro. Por otro lado, la madre de otro alumno recalcó la importancia de respetar a los adultos mayores y de ayudarlos cuando fuera posible.

Para concluir la sesión, entre los estudiantes y padres de familia realizaron un collage de los valores, como se puede ver en la siguiente imagen. Al final algunos de los participantes hablaron de su experiencia y rescataron la importancia de conservar las tradiciones y costumbres de la comunidad así como del respeto que se les debe a los adultos mayores.



Imagen 12. Evidencia del trabajo en equipo entre los padres de familia y estudiantes.

En esta sesión los estudiantes participaron con mayor entusiasmo, las madres de familia se involucraron mucho mejor que en la anterior clase abierta. La presencia del papá de Diana y Santiago favoreció que ellos participaran con más frecuencia, sin embargo su madre optó por tener un papel secundario en las actividades, dejaba todas las decisiones a su esposo.

Este tipo de actividades favorece la relación de las madres de familia con el docente y los mismos estudiantes, sin embargo fue evidente que los padres de los estudiantes se involucran en menor medida con el proceso educativo debido a su trabajo. La disposición de trabajo de los asistentes fue buena y debería provecharse para tratar otros temas que interesen a los mismos, las clases abiertas son una excelente oportunidad para conocer a los padres de familia y de tener un acercamiento con ellos.

2.4 Material de apoyo

2.4.1 Programas de estudio

Los docentes revisaban constantemente los programas dictaminados por el gobierno, los libros de texto eran su principal guía. El maestro Alejandro señaló que tenía que cubrir el Programa para Transformar a Oaxaca que está establecido a nivel estatal, pero se tiene que correlacionar con el contexto inmediato de los alumnos.

El profesor también mencionó que debía de dominar el contenido de los grados de 4°, 5° y 6°. Él tomaba en cuenta el plan del sexenio pasado, consideraba que el plan que se impuso por el gobierno de Peña de Nieto no cumple con los requerimientos suficientes, no cubre ni toma en cuenta las necesidades de los alumnos de una escuela indígena. El criterio de los docentes determina el contenido de las clases, al ser inexistente una estrategia para escuelas multigrado.

El maestro dijo que cada escuela primaria debe de contar con el desarrollo de un programa educativo el cual debe atender las necesidades más urgentes de los alumnos. En la escuela Ricardo Flores Magón los docentes diseñaron estrategias

con el objetivo de que los estudiantes realizaran textos coherentes, el proceso inició con una evaluación diagnóstica donde exploraron el área familiar, comunitaria y pedagógica, los resultados arrojaron la existencia de diversas problemáticas, en conjunto los profesores de primaria decidieron que los problemas de lenguaje eran los más graves ya que la expresión de los estudiantes en castellano era deficiente, por ejemplo sustituían el sonido de la “d” por el de la “t”.

El director mencionó que la investigación teórica que sustenta el proyecto retoman a Piaget por los estadios de desarrollo, en Vygotsky por la Zona de Desarrollo Próximo y la Zona de Desarrollo Potencial, así como en el andamiaje de Brunner. También puntualizó que cada ciclo escolar modificaba algunas de las estrategias ya que la población estudiantil tiene diferentes necesidades dependiendo de la edad de estos.

Como se puede observar, existe incoherencia entre los objetivos del programa con la problemática detectada, añadiendo que el director anteriormente, mencionó que enseñar castellano no era el objetivo de la escuela. Durante la recolección de datos los estudiantes no llevaron a cabo ninguna actividad para crear “textos coherentes”, al contrario, en todas las ocasiones copiaban textualmente el contenido de las láminas y libros.

La idea del proyecto escolar es buena ya que no todas las escuelas tienen las mismas problemáticas, permite que los docentes realicen una labor profesional directamente relacionada con la población estudiantil, sin embargo cuando no hay una claridad de objetivos, la aplicación de las estrategias se vuelve torpe y sin fundamentos, considerando que el profesor Alejandro no propone actividades que inciten a los estudiantes a escribir desde su propia perspectiva, y que además haya mencionado problemas relacionados con el lenguaje oral, existe un desfase entre las intenciones y las acciones profesionales.

2.4.2 Libros de texto del alumno

Los libros de texto son otorgados por el gobierno federal, sin embargo no llegan a las escuelas sino a la cabecera municipal, ahí asisten diferentes representantes de las escuelas para recibirlos, casi nunca son suficientes para la matrícula total de la escuela, por ejemplo “El Atlas”, para poder trabajar se hacían equipos de tres o cuatro niños, es decir, sólo se contaba en el salón con cuatro libros. No importaba el grado para los que están destinados, el uso es indiscriminado.

Una de las estrategias que llevaban a cabo era el reciclaje de los libros, guardaban los libros de ciclos escolares anteriores para generar un acervo, ya que esta es casi la única herramienta para la investigación con la cuentan los alumnos, además los docentes basan mucha de su práctica pedagógica en los libros de cada grado.

2.4.3 Libros del docente

El profesor Alejandro conserva algunos libros que le han otorgado a lo largo de su trayectoria, sin embargo en la actualidad la accesibilidad de los libros físico ha disminuido, la mayoría de los textos están disponibles en la Web y él señala que se le dificulta revisarlos en este formato.

Cabe señalar que en la comunidad de 5 de Mayo la red de Internet es nula, por lo tanto el profesor tendría que viajar largas distancias para descargar el material, esto sin contar que también necesita de un dispositivo adecuado para revisar los libros.

En este sentido el gobierno no contempla las condiciones de las comunidades indígenas más lejanas, por su parte los docentes tampoco muestran disposición de acceder a este material.

2.4.4 Otros materiales

Como se ha mencionado la comunidad 5 de Mayo esta lejana de la cabecera municipal lo que afecta la accesibilidad a diferentes materiales, los estudiantes y el profesor sacan a flote su creatividad y sustituyen lo posible.

El profesor Alejandro mencionó que le hacen falta una serie de mapas que facilitarían el proceso de enseñanza, al respecto dijo:

” tenemos que buscarle, yo no sé cómo es que el gobierno dice que se dan todas las herramientas para poder enseñar, eso no es cierto así que no tendría que esperar una gran mejora cuando hacen falta cosas”.

Al respecto el docente puntualizó que la falta de material entorpecía el proceso educativo y también considera que de esta manera las autoridades no pueden exigir cambios en la educación del estado, pero cabe resaltar que la mayoría de los alumnos y el mismo maestro trabajan en equipo las veces necesarias para elaborar los experimentos y ejercicios.

2.5 Necesidades de los alumnos

2.5.1 Conocimientos previos

El docente mencionó que para él era muy importante indagar en los conocimientos previos de los alumnos, aunque no estén relacionados con el contenido académico, y una de sus estrategias era cuestionar sobre “¿qué se imaginan que es...? ¿cómo funciona?”.

El profesor tomaba en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes al inicio de la explicación cada tema, los cuestionaba o realizaban en conjunto una lluvia de ideas, de esta manera los alumnos se podían escuchar los unos a los otros y en estas ocasiones la participación era voluntaria. Esta era una de las actividades más frecuentes en la práctica pedagógica del profesor Alejandro que le permitía iniciar con el contenido de nuevos temas.

2.5.2 Ritmo de aprendizaje de los alumnos

En las clases cotidianas revisaban un tema por día, sin embargo cuando la complejidad era mayor el tiempo se extendía. Los estudiantes de 4° realizaban los ejercicios con mayor rapidez que sus compañeros de 5° y 6°. En particular Ignacio concluía sus actividades primero que nadie, lo que le permitía compartir su trabajo con los demás, lo contrario ocurría con Monserrat, una estudiante de 4° que podía llegar a tardar una hora y media en copiar un promedio de 20 renglones.

La situación de Monserrat implicaba un problema para el docente, aunque se acercaba a ella, ésta no le contestaba, no hablaba con el profesor, desde el inicio ocurrió de esta forma. El maestro Alejandro había tratado de hablar con sus padres, pero sólo su madre estaba en la disposición y llegó a la conclusión de que para la estudiante eran aversivos los hombres, conforme avanzaba el ciclo escolar ella había mejorado un poco pero también significaba un trabajo constante por parte de la familia y del propio profesor.

Cabe mencionar que los alumnos de 5° tenían un ritmo más lento que el resto de sus compañeros y de igual manera eran los que menos comprendían el castellano, su desarrollo académico se vía un tanto obstaculizado por la actitud de los mismos niños ya que no realizaban sus tareas o actividades completas.

2.5.3 Necesidades de los alumnos por grado

Como se ha mencionado el profesor Alejandro no hacía ninguna distinción entre los grados, sin embargo los alumnos de 5° tenían un ritmo de aprendizaje más lento, eran los niños que manejaban en menor medida el castellano y con frecuencia se atrasaban en relación a los demás.

Por otro lado para el docente eran un tanto complicado identificar las necesidades de cada grado, ya que para él todos los estudiantes conformaban un solo grupo.

2.5.4 Dificultad de los contenidos

El contenido que enseñaba el maestro sólo en ocasiones representaba una gran complejidad para los estudiantes, aunque existían casos como el de Monserrat y los estudiantes de 5° que la segregación era evidente.

Como se ha mencionado todos los alumnos realizaban las mismas actividades, los alumnos de 4° eran los que terminaban con mayor rapidez y los que más participan. Cuando los estudiantes desconocían algo optaban por preguntarle al docente.

2.5.5 Participación de los estudiantes en actividades de festivales

El maestro mencionó que para elegir a los estudiantes que participaban en los números que se presentan en los festivales, tomaba en cuenta sus aptitudes y gustos, por ejemplo algunos alumnos preferían bailar o recitar una poesía, otro factor de importancia era que los padres de familia contarán con los recursos económicos suficientes y tuvieran la posibilidad de adquirir vestuario y material. Cabe señalar que los estudiantes participaban en al menos dos números en un festival, esto se debía a la matrícula pequeña de alumnos, era una situación común.

La participación de los estudiantes en las fiestas de la comunidad es de gran importancia, en el principal festejo que ocurre cada 5 de Mayo, preparan bailes creativos y con gran revuelo, como se puede observar en la imagen 13, donde están bailando “Las chinas oaxaqueñas”, las niñas portan en la cabeza canastas llenas de flores de varios colores, con trenzas y faldas amplias, por su parte los varones vestidos de blanco y una paliacate en el cuello sostienen figuras de papel, los principales son dos niños que portan la figura gigante de un hombre y una mujer con la vestimenta tradicional mazateca, y por último un niño con un “torito”, en este número participaron todos los niños de la escuela, desde preescolar hasta 6° de

primaria, lo que representa un trabajo de colaboración entre los docentes y padres de familia.



Imagen 13. Las chinas oaxaqueñas

3. Condiciones ambientales del aula

En este apartado se desglosan el análisis de las siguientes categorías:

Tabla 12. Categorías de análisis de las características del contexto

Dimensión	Aspecto
3.1 Distribución del aula	3.1.1 Distribución del mobiliario
	3.1.2 Ambientación del aula
	3.1.3 Rincones de trabajo
3.2 Organización de los grupos	
3.3 Actitudes y formas de relación en el aula	3.3.1 Disciplina en el aula
	3.3.2 Actitudes y formas de relación entre los alumnos
	3.3.3 Actitudes y formas de relación de los alumnos con el maestro
	3.3.4 Actitudes y formas de relación del maestro hacia los alumnos
	3.3.6 Actitudes y formas de relación entre los docentes

3.1.1 Distribución del mobiliario

El salón donde tomaban clases los estudiantes del segundo grupo multigrado es amplio, está habilitado adecuadamente para los estudiantes y docente, cuenta con luz eléctrica, ventilación y mobiliario suficiente.

Las paredes son blancas, aquí el docente y los estudiantes pegaban láminas con información. Hay siete mesas con espacio para dos alumnos cada una, y 20 sillas. El aula cuenta con una computadora, pizarrón electrónico y un proyector.

El escritorio del maestro se encuentra a un lado del pizarrón y las mesas de los alumnos se ubican en el centro del aula. También existen dos mesas grandes para colocar las manualidades o material (Ver imagen 14).



Imagen 14. Salón de clases

La construcción de este salón fue solicitada por el profesor Alejandro, ya que anteriormente era un espacio dedicado para almacenar mesas o sillas pero estaba en muy mal estado, cuando la solicitud del docente fue efectiva le otorgaron la reparación de los sanitarios y de esta aula. Los demás salones están en condiciones similares pero sin el mobiliario tecnológico.

3.1.2 Ambientación del aula

En general el salón tiene excelente iluminación, no es necesaria a luz eléctrica para tener visibilidad.

El aula es un espacio silencioso ya que está muy alejada del patio, el único inconveniente es que a unos tres metros se encuentra el lugar donde crían lechones, por lo menos una vez a la semana los animales se escapan y el ruido es mucho, sin embargo los estudiantes y el docente no prestaban mayor atención a menos que los cuidadores de los lechones necesiten ayuda. En algunas ocasiones también pasa galopando un caballo.

Durante la recolección de datos en una ocasión los lechones escaparon, emitían fuertes ruidos, pero el maestro seguía calificando los ejercicios y sólo comentó: “¿ahora qué habrá pasado?” Uno de los niños pidió permiso para salir a ayudar al cuidador para que no escaparan más animales, el docente accedió y en unos cuantos minutos la clase siguió su ritmo a pesar del ruido constante.

Por otro lado, como se ha mencionado las láminas que utilizaba el docente eran de gran ayuda para la obtención de información por parte de los estudiantes, algunos ejemplos son:

- El maestro escribió la definición de la monografía y los pasos para realizarla, y como ejemplo mostró a los estudiantes una del estado de Nayarit, la cual los estudiantes copiaron en su cuaderno (Ver imagen 15).

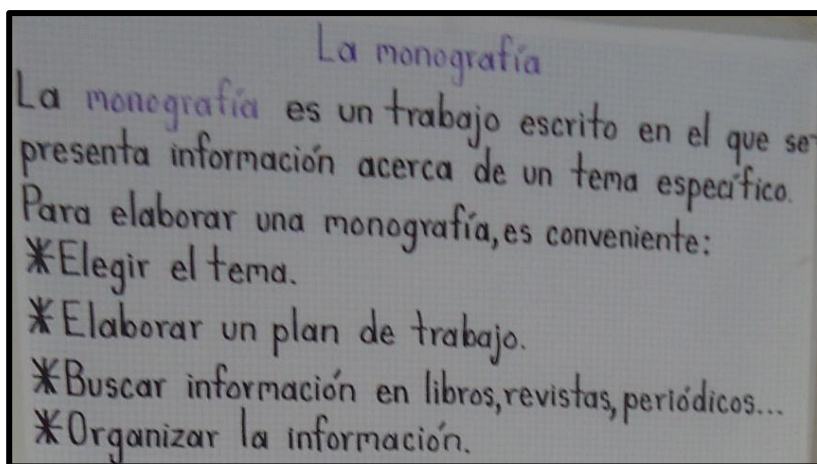


Imagen 15. Lámina de la monografía

- Cuadro conceptual sobre la nutrición.

- Con relación a las matemáticas tenía varias formas de ilustrar las fracciones, así como las equivalencias, como se puede observar en las siguientes imágenes.

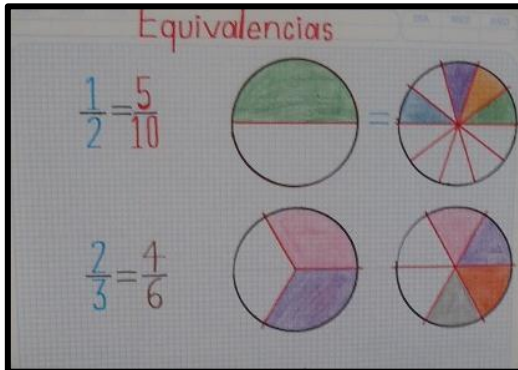


Imagen 16. Lámina de equivalencia de fracciones

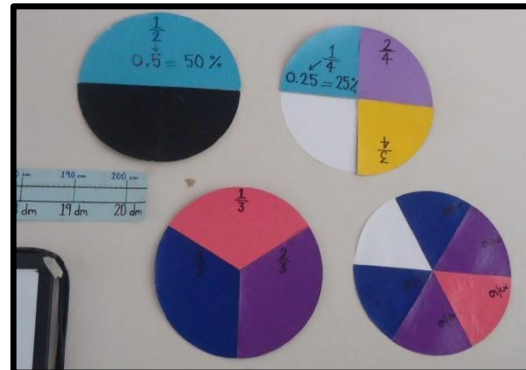


Imagen 17. Representación de fracciones

- Existen evidencias de las clases abiertas, exponiendo lo que se llevó a cabo junto con las madres de familia.

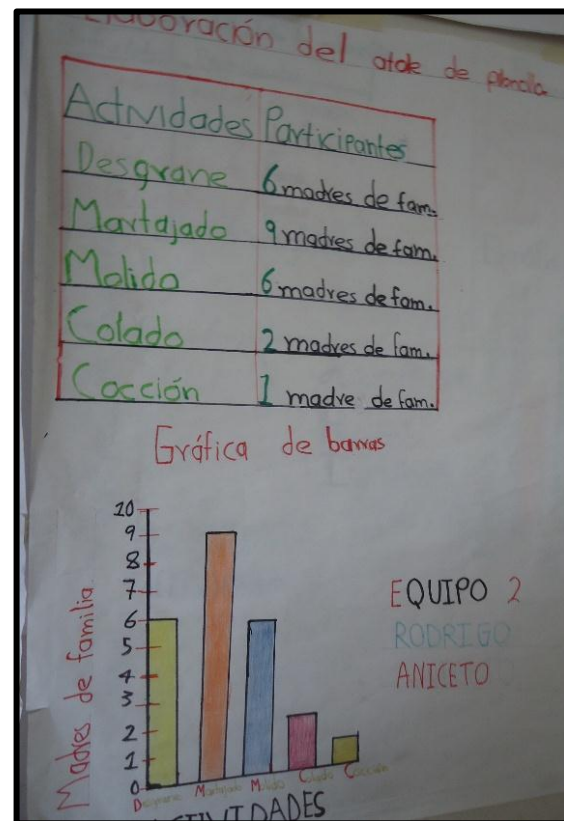
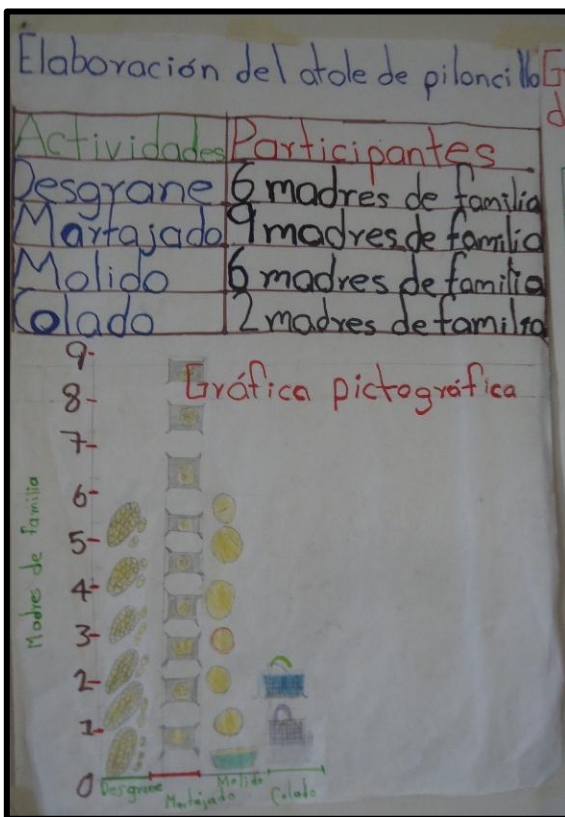


Imagen 18. Evidencia de la clase abierta

3.1.3 Rincones de trabajo

Los rincones de trabajo se remitían a dos; en el primero colocaban el material de apoyo, sin embargo era la única zona del aula que no estaba limpia; el segundo rincón estaba destinado para acomodar botellas de plástico, pintura y alambre para un proyecto de reciclaje.

Las mesas y sillas donde se ubicaban los alumnos estaban en buenas condiciones, este era el principal espacio de trabajo. Por su parte el escritorio del docente estaba limpio y cuidado.

3.2 Organización de los grupos

Todas las mesas estaban juntas, en un extremo se sentaban los niños de 4°, enseguida los alumnos de 6°, posteriormente los estudiantes de 5° grado, sin embargo cuando a alguno de los niños llegaba tarde, este se sentaba en una mesa alejada de los demás.

Cuando realizaban actividades utilizando libros de texto juntaban las mesas para trabajar en equipo, los cuales la mayoría de las ocasiones se dividían por grados, provocando una desproporción de los integrantes, por ejemplo los de 4° que eran cinco alumnos tenían acceso a un solo libro a diferencia de los de 5° que siendo una pareja facilitaba la resolución de los cuestionarios. Esta situación cambiaba cuando el profesor organizaba a los alumnos.

Dependiendo de la actividad las mesas y sillas las cambiaban de lugar, el pequeño número de alumnos y el espacio amplio beneficiaban estas medidas.

3.3 Actitudes y formas de relación en el aula

3.3.1 Disciplina en el aula

Las reglas que tenían que cumplir los estudiantes eran en relación a:

- La higiene personal. Durante el homenaje se realizaban recomendaciones sobre la frecuencia del baño, limpieza de su uniforme y su ropa, lavarse los dientes y mantener limpios sus zapatos.
- La forma de sentarse. Al inicio de la clase el docente les recordaba a los estudiantes la forma correcta de sentarse y a lo largo del día corregía la postura.
- Orden de las mesas. El docente era muy puntual en la limpieza y orden del mobiliario, al inicio de cada curso entre todos forraban las mesas, nadie podía rayarlas.
- Podían conversar siempre y cuando terminaran sus actividades, y el tema esté relacionado con el contenido, de otra manera les llamaba la atención.

Respecto a las inasistencias, éstas tenían una consecuencia negativa en un programa social del gobierno llamado PROSPERA, cabe señalar que cuando no asistían en tres ocasiones seguidas se les retiraba el 10% de este apoyo económico. Debido a que la comunidad 5 de Mayo tiene pocos habitantes, para el maestro resultaba fácil enterarse de si las inasistencias eran consecuencia de un problema personal o por irresponsabilidad.

Por otro lado, durante el periodo de recolección de datos los estudiantes comentaron en diferentes ocasiones que el profesor Alejandro gritaba mucho cuando ellos platicaban o no realizaban las actividades. Así que por presencia de la investigadora pudo modificar algunas de sus reacciones, sin embargo los alumnos en diferentes ocasiones coincidieron con este testimonio. Habría que recordar lo perjudicial que pueden ser este tipo de conductas en el proceso de aprendizaje.

3.3.2 Actitudes y formas de relación entre los alumnos

Todos los alumnos tenían una buena relación, sin embargo en algunas ocasiones fuera del salón de clases se enfrentaban, se nombraban con apodosos o se insultaban. Cuando el profesor se percataba de estas situaciones hablaba con los padres de familia.

Uno de los problemas más graves era la discriminación de la que era víctima Monserrat, una de las estudiantes que se atrasaba con frecuencia y no comprendía totalmente la lengua originaria, sólo algunas de las niñas hablaban con ella. Esta situación afectaba su rendimiento académico al no contar con el apoyo de todos sus compañeros no participaba hasta que el docente la regañaba.

Las relaciones sociales eran más cercanas dependiendo del género de los alumnos, la convivencia entre las niñas apartadas de los varones era común al menos en el horario escolar, después de este lapso de tiempo era frecuente que jugarán fútbol en conjunto, los equipos eran mixtos.

Cabe mencionar que los integrantes del grupo multigrado comparten un lazo consanguíneo a excepción de uno de los alumnos, el resto son hermanos, primos o sobrinos, por lo tanto la convivencia no sólo ocurre en ámbito escolar sino que se amplía al familiar y social. Los enojos o pleitos entre los estudiantes eran menores, el profesor Alejandro vigilaba este tipo de conductas, arreglaban sus diferencias en poco tiempo y terminaban jugando. La relación entre los alumnos era buena, su lazo de parentesco parecía no influir en las actividades escolares a excepción de un par de hermanos que compartían material. Resulta interesante que después de los horarios escolares la convivencia entre estudiantes de ambos géneros era más cercana.

Entre los dos estudiantes de 5° existía una relación más cercana, la mayoría del tiempo estaban juntos y compartían las respuestas de las actividades o material.

3.3.3 Actitudes y formas de relación de los alumnos con el maestro

Los estudiantes mantenían una relación respetuosa con el profesor, cuando había la necesidad de corregir la conducta de los alumnos el docente lo hacía notar y ellos seguían sus instrucciones.

Cuando alguno de los pequeños tenía una duda la mayoría de las ocasiones gritaban la pregunta exigiendo la atención del docente, esto no provocaba ningún enojo, era la forma en que se resolvían dudas.

Casi todos los estudiantes mantenían conversaciones con el docente sobre algún suceso de la comunidad o de aspectos más personales, con excepción de Monserrat que según las propias palabras del maestro, había representado un reto en su trayectoria, ella no respondía a sus llamados ni a sus preguntas, se quedaba paralizada y callada.

La relación de alumnos con el docente era respetuosa, podían bromear en algunas situaciones pero también mantenían un ambiente serio. Los tres estudiantes entrevistados señalaron que el profesor era de su agrado, sin embargo en algunas ocasiones se enojaba mucho.

3.3.4 Actitudes y formas de relación del maestro hacia los alumnos

El profesor Alejandro mencionó que su relación era buena con los alumnos, aunque no había logrado ganarse la confianza de una de las alumnas, le costaba trabajo comunicarse con ella.

En algunas ocasiones el profesor jugaba con los estudiantes al final de cada clase favoreciendo la relación entre ellos, se mostraba interesado en implementar actividades que agradaran a los alumnos.

La relación era buena, en varias ocasiones hicieron algunas bromas, el docente mostraba límites con los alumnos, es decir, que podían conversar informalmente siempre y cuando no estuvieran implicadas groserías. Cabe señalar que con algunos estudiantes la situación era más compleja, cuando los estudiantes de 5° no realizaban sus tareas el maestro no los regañaba o corregía directamente sino hacía algunos comentarios en general y durante los primeros momentos de la clase era más estricto con ellos.

3.3.5 Actitudes y formas de relación entre docentes

Los tres docentes que impartían clases en la escuela tenían una relación buena. Uno de los profesores se encarga de los alumnos de preescolar, una maestra de un grupo multigrado de 1° a 3° grado, y el profesor Alejandro con su grupo multigrado de 4° a 6°.

Por un lado los dos varones mostraban mayor simpatía entre ellos, sus habitaciones se encontraban juntas por lo que compartían mayor tiempo, mantenían una relación más lejana pero respetuosa con la maestra. En diferentes ocasiones tenían que trabajar en equipo en los festivales, en conjunto tenían resultados buenos que agradaban a los padres de familia, alumnos y autoridades de la comunidad.

4. Supervisión y apoyo a los integrantes de la escuela multigrado

En esta categoría se describirán los datos obtenidos de las siguientes categorías:

Tabla 13. Categorías de análisis sobre la supervisión gubernamental de la escuela multigrado

Dimensión	Aspecto
4.1 Supervisión del desempeño	4.1.1 Periodicidad de visitas
	4.1.2 Rendición de cuentas a las autoridades por parte de la escuela
	4.1.3 Estrategias para la planeación didáctica
4.2 Formas de apoyo a la escuela	4.2.1 Recursos económicos
	4.2.2 Adquisición de material didáctico
	4.2.3 Respuesta a las necesidades detectadas con anterioridad
	4.2.4 Sueldo de los docentes
	4.2.5 Lugar donde ejercen la docencia

4.1.1 Supervisión del desempeño

4.1.1.1 Periodicidad de las visitas

Las autoridades educativas no habían visitado la escuela hasta el momento que se realizó la presente investigación, cuando el director necesitaba material o apoyo, él tenía que asistir a las oficinas en el centro del estado. Lo mismo ocurría cuando era necesario informar del rendimiento general de la institución.

Lo anterior es una demostración de trabajo tan amplio que le queda al gobierno, para conocer las necesidades de los alumnos de las escuelas, considerando que existen comunidades más lejanas y marginadas. La efectividad del proyecto educativo del país se queda anulado cuando ni siquiera se muestra interés por el avance o estancamiento de las escuelas.

4.1.2 Rendición de cuentas a las autoridades por parte de la escuela

El director señaló que su jefe inmediato era el supervisor escolar, después se ubicaba el jefe de zonas, y éste a su vez depende del IEEPO. También estaba el Plan para Transformar de Oaxaca donde tenía que reportar los resultados de los alumnos a partir del apoyo otorgado.

El proceso comienza convocando a los docentes para que informen de sus avances y obstáculos a lo largo del ciclo escolar en reuniones realizadas en la supervisión de escolar. Las fotografías son la principal herramienta para los profesores como evidencia de su trabajo constante.

El profesor Alejandro puntualizó que las estrategias del actual gobierno de Peña Nieto para seleccionar a los docentes no le parecía la más correcta ya que puede limitar las capacidades de los mismos.

4.1.3 Estrategias para fortalecer la planeación didáctica

A partir del testimonio del profesor Alejandro algunas de las estrategias para fortalecer la planeación didáctica de las instituciones son las siguientes:

- La supervisión escolar organiza cada semestre un curso para los docentes que tienen lugar en alguna comunidad de la zona.
- Al inicio del ciclo escolar se lleva a cabo una evaluación de diferentes aspectos a los alumnos, identificando algunas deficiencias y saber en qué problemas intervenir.

Tomando en cuenta estas medidas el profesor considera desarrollar una planeación en las estrategias, sin embargo no profundizó en los temas revisados en los cursos impartidos por la supervisión escolar.

4.2 Formas de apoyo a la escuela

4.2.1 Recursos económicos

El director señaló que los recursos de la escuela son otorgados por el gobierno federal, estatal y municipal, los cuales están destinados a diferentes propósitos, dependiendo de las necesidades es que se ocupa el dinero.

El profesor solicitó en las oficinas de la Zona Escolar el material para el mantenimiento de la escuela. Por ejemplo, gestionó pintura para los salones y se la otorgaron en conjunto con algunas herramientas, y los padres de familia son los que realizan las actividades de reparación.

De igual manera son los padres de familia los que cooperan económicamente cuando se realizan festivales, ya sea para el vestuario o los adornos. A lo largo del ciclo escolar se llevan a cabo diferentes programas así que se requieren de diversos materiales.

La comunidad de 5 de Mayo se encuentra en una zona rural y la población pertenece a un nivel socioeconómico bajo, así que los uniformes de los alumnos

son donados por las instancias gubernamentales, el cual consiste; para la niñas en una falda azul, blusa blanca y un suéter, para los varones es lo mismo a excepción de falda, a ellos les dan un pantalón. A los estudiantes de preescolar también les otorgan uniformes. También se otorgan útiles escolares, aunque son pocos los ejemplares existen un interés por mejorar el proceso educativo.

4.2.2 Adquisición de material didáctico

A partir de la restauración de un aula también les otorgaron material didáctico como fichas y juegos para mejorar la explicación de los temas de matemáticas, sin embargo anteriormente a esto el apoyo era nulo.

También el maestro tenía que hacer la solicitud del material a los padres de familia, por ejemplo el día que realizaron un volcán necesitaron de plastilina y bicarbonato, todos cumplieron con el material a excepción de una alumna. Pero varios de los estudiantes se quejaron del precio del material y decidieron sustituir algunos, utilizaron cartón y pinturas que ya tenían.

La comunidad de 5 de Mayo es una zona alejada y en algunas ocasiones el material no es de fácil acceso, sin embargo entre los estudiantes y padres de familia consiguen lo necesario, además de recurrir al reciclaje.

4.2.3 Respuesta a las necesidades de la población educativa

Cuando el maestro Alejandro llegó a la comunidad las condiciones de los sanitarios eran muy deficientes, consistía en una construcción de madera y láminas, estaba una fosa y no existía mobiliario suficiente para el baño. Fue así como realizó fotografías y fue al centro del estado de Oaxaca a las oficinas de la CONAFE para solicitar unos baños. Meses después llegó un arquitecto a la comunidad, exploró la escuela y efectivamente se percató de las condiciones. Tiempo después llegó la

ayuda, donde no sólo mejoraron los sanitarios sino que habilitaron un aula, como se puede apreciar en las siguientes imágenes.



Imagen 19. Sanitarios y aula

4.2.4 Sueldo de los docentes

El sueldo de los profesores es otorgado por el gobierno federal. Aunque el maestro Alejandro también realiza las funciones de director según su testimonio, no recibe ningún bono extra por el trabajo administrativo, sin embargo dependiendo de la clave que tenga cada docente, pertenece a cierto sector, así que algunos tiene un sueldo mejor que otros, aseguró, no es mucha la diferencia.

Les pagan por medio de una transferencia bancaria, deben trasladarse al pueblo más cercano que ofrezca el servicio de cajero automático, es común que las clases terminen temprano para que a los maestros les dé tiempo de ir por su sueldo.

4.2.5 Lugar donde ejercen la docencia

El docente mencionó que la ubicación de las escuelas que les asignan dependía de la jefatura, estos procesos se realizan en las instancias de las zonas escolares, todo según de las necesidades de cada escuela.

Se realiza un cambio cada que el docente o los padres de familia lo soliciten, pero la mayoría de las ocasiones es porque el maestro así lo solicita, al respecto el maestro Alejandro mencionó que:

“Lo puede decidir el supervisor o sino el maestro puede solicitar el cambio de escuela o de zona escolar, si el maestro decide que no se quiere cambiar o si los padres de familia están contentos con el trabajo que realiza el maestro pues no le pueden dar cambio de escuela porque él no lo está solicitando, ahora que si el docente lo pide a pesar de estar bien en esa comunidad si lo puede hacer. Pero si el maestro tiene problemas con los padres de familia o integrantes de comité o con los alumnos o no ha demostrado trabajo los padres solicitan el cambio de docente, es como un común acuerdo de los padres solicitan el cambio de personal”.

En este tipo de procedimientos se toma en cuenta el criterio de los padres de familia y el director de la institución, en caso de existir un profesor con mal rendimiento se puede denunciar y solicitar una mejora en el servicio educativo.

El profesor Alejandro mencionó que la supervisión escolar no hace distinción entre las escuelas multigrado o unitarias, por lo tanto, las plazas pueden ser otorgadas a cualquier institución.

En la escuela Ricardo Flores Magón participan los docentes, alumnos, padres de familia e integrantes de la comunidad, el proceso educativo es complejo, en particular a los grupos multigrado se añade el trabajo simultáneo entre estudiantes de diferentes edades. Cabe señalar que la lengua indígena de la comunidad 5 de Mayo es parte fundamental de la educación familiar y escolar, por un lado no hay forma de expresar aquellos conceptos o ideas que tratan de sí mismos, por ejemplo autoestima o cualidad, pero por otro, es necesario que las explicaciones del docente las refuerce en mazateco, de modo contrario los algunos de los alumnos no comprenden el contenido.

A continuación las conclusiones de este trabajo de investigación relacionadas con los resultados.

Conclusiones

La educación en una escuela multigrado corresponde a un proceso donde intervienen diferentes factores en un mismo espacio y tiempo, la principal característica de este tipo de aulas es la diversidad de edad de los estudiantes, que posibilita diferentes formas de interacción, así como oportunidades de aprendizaje que no tendrían en un aula monogrado¹⁰.

A partir de la recolección de datos fue evidente el desconocimiento de los estudiantes sobre sus propias estrategias de aprendizaje, y una práctica relacionada, era que la resolución de actividades escolares sólo era partir de la instrucción de docente.

Un área poco explorada por los alumnos, era el conocimiento sobre sí mismos, tenían conflictos para detallar sobre sus intereses, gustos y motivaciones, sin embargo esto no interfería directamente en sus responsabilidades escolares. En el aula no realizaban ninguna actividad abordando estos temas, Guzmán, Hernández y Gracia (2011) plantean que la escuela debe promover el autoconocimiento de los alumnos, principalmente para lograr un desarrollo integral. En la cotidianidad estos son los temas más olvidados por parte de los docentes y las familias, la expresión de los sentimientos no es común, así como el reconocimiento de las habilidades y áreas para mejorar.

Las actividades dirigidas para fortalecer la percepción de sí mismos de los estudiantes no son tomadas en cuenta en el trabajo académico, es una de las áreas con mayor descuido por parte del maestro Alejandro, esto también se debe a la poca orientación que tiene respecto a estos temas. En el material pedagógico que utiliza para la planeación de sus actividades no hay información al respecto.

En el proceso educativo los intereses personales de los estudiantes son determinantes en su rendimiento, de los tres estudiantes entrevistados todos tuvieron dificultad para identificar sus motivaciones, pero sí reconocieron que a la

¹⁰ Refiere a el aula donde se ubican alumnos de un solo grado, utilizado por Ames (2004).

escuela asistían para aprender, sin embargo para Santiago e Ignacio era importante obtener una calificación alta en sus actividades como muestra de un buen desempeño. A partir de lo planteado por Carretero (2009) la motivación es extrínseca o intrínseca, en estos alumnos no era clara su tendencia, comenzando por el conflicto que les significaba reconocer sus motivaciones, y con esto no se pretende señalar que no tenían interés por asistir a la escuela, sino más bien de un desconocimiento de su propia identidad.

De la misma manera, en un aula multigrado es necesario que el profesor tome en cuenta las particularidades de los estudiantes y diseñe actividades acordes a cada grado, sin embargo como se mencionó en los resultados, todos los estudiantes realizaban las mismas actividades, no existía una diferenciación de su nivel de estudios. Al respecto Bustos (2010) puntualiza que existen distintas maneras de trabajar con estudiantes de un aula multigrado, pero también se puede caer en una práctica pedagógica que erróneamente generaliza las necesidades de los estudiantes, tal como ocurría con el profesor Alejandro, esta forma de intervención le permitía trabajar con todos los alumnos en un mismo momento.

La propuesta de trabajo del profesor Alejandro, deja de lado cualquier teoría del desarrollo, no considera las necesidades cognitivas de los alumnos de cierta edad, si bien los alumnos de 6° sólo son mayores por dos años que los de 4°, de acuerdo con Piaget (1991) todos podrían estar en la etapa de operaciones concretas, pero nivel de desarrollo cognitivo puede no ser así. Las estrategias del docente están relacionadas en gran medida con la funcionalidad, las actividades las organiza para todos los alumnos y demanden lo menos posible de atención.

Los estudiantes trabajaban las mismas actividades con excepción de la asignatura de matemáticas, a pesar de que la fragmentación sólo correspondía a dos ciclos, por un lado los estudiantes de 4° y por otro los de 5° y 6°, en el resto de las material no habían ninguna discriminación de edades. Mercado (2006) señala esta forma de impartir clases, lamentablemente es frecuente en las escuelas multigrado, el docente se ve rebasado por la exigencias de cumplir con la revisión de una gran cantidad de información además de promover el trabajo colaborativo,

lo más grave ocurre cuando los aprendices revisan en más de dos o tres ocasiones contenidos inferiores a su grado.

En el caso específico de matemáticas, el avance en los temas era significativo, los alumnos de 4° resolvían suma, resta, multiplicación y división de fracciones a la par que sus compañeros de 5° y 6°, este es un contenido que la Secretaria de Educación Pública (2011) plantea para ser revisado en estudiantes de 5°. Por lo tanto se demuestra que las habilidades de los más pequeños pueden ser potencializadas, aunque los de 6° tienen acceso a información de niveles inferiores ya que son considerados en conjunto con los de 5° por formar parte de un mismo ciclo. Por otro lado los temas relacionados con la materia de español corresponden al programa de cuarto grado. En algunas asignaturas existía un desfase notorio entre las necesidades de los estudiantes y el contenido que aprenden, esta situación podría perjudicar su rendimiento académico en un futuro.

A pesar de lo anterior, los estudiantes de menor edad podían resolver ejercicios que corresponden a otros niveles, también seleccionaban ideas principales de la información de textos y realizaban cuadros conceptuales, al mismo tiempo los alumnos de 6° reforzaban algunas habilidades como la lectura y la ortografía. Bustos (2010) considera que los beneficios de las clases multigrado eran que los niños de 4° escuchan explicaciones de temas de 6° y en más de una ocasión comprendían el tema.

También hay que rescatar el avance los alumnos de 4°, al poder resolver ejercicios matemáticos y cuestionarios correspondientes a grados más avanzados. En algunas investigaciones se han obtenido resultados similares, como es el caso de Boix y Bustos (2014), y de Altilano (2009) donde los estudiantes más jóvenes podían solucionar tareas correspondientes a otros cursos. Las capacidades cognitivas de los estudiantes menores se potencializan al acercarse a información novedosa, su edad no es un limitante para la adquisición de conocimientos.

Un caso específico de avance de los aprendices más pequeños, fue el de Ignacio, tenía mayor iniciativa para realizar las actividades con un buen desempeño, en

algunas ocasiones orientaba a sus compañeros de mismo grado y de 6°. Boix y Bustos (2014) mencionan que cualquiera de los estudiantes en la dinámica multigrado puede apoyar a sus compañeros sin importar la edad. Las habilidades de los estudiantes se ven favorecidas al estar en contacto con el contenido de otros grados y con alumnos mayores, a pesar de esto el propio Ignacio no percibía su avance, por lo que las habilidades metacognitivas eran un tanto limitadas.

En este sentido, los estudiantes se acercan constantemente a contenidos que pueden aprender, en el caso del grupo multigrado los beneficios eran en su mayoría para alumnos de 4° a diferencia de los de 5°, aunque al final de la clase resolvían los ejercicios lo hacían en un ritmo más lento. Ocurría el fenómeno nombrado por Bustos (2010) como “aprendizaje contagiado”, donde los alumnos aprenden de sus compañeros, la convivencia constante de niños de diferentes edades pero en un rango próximo favorece el desarrollo de ciertas habilidades.

Un factor que hace más complejo el trabajo del docente es el ritmo de cada estudiante, como se mencionó en los resultados, los alumnos de 4° y 6° eran los que terminaban sus actividades en menor tiempo, y los de 5° se atrasaban con frecuencia. Boix y Bustos (2014), y Altilano (2009) señalan que respetar los tiempos de resolución de tareas de alumnos de diferentes edades es uno de los problemas más frecuentes de las aulas multigrado, inclusive el profesor Alejandro reconoció la dificultad que le representa ajustar las actividades, sin embargo al evaluar una sola actividad el proceso era más fácil.

Cuando alguno de los aprendices se atrasaba en el desarrollo de la clase, el profesor le prestaba mayor atención, se acercaba y respondía dudas, también realizaba comentarios como “*¿Ya mero? ¿Cómo vas?*”. En pocos de los alumnos tenía un efecto positivo, pero para otros era motivo de nerviosismo, en caso de ser necesario el maestro iniciaba otra actividad sin que todos los alumnos hubiesen concluido con el anterior ejercicio. En relación Boix y Santos (2014) puntualizan que en estos casos, los docentes deben sacar a flote sus habilidades de atención para estar al tanto del rendimiento de los estudiantes y de las diferentes

actividades, que también implica una flexibilidad para comprender las necesidades de cada alumno.

De la misma manera Mercado (2006) y Ames (2004) reconocen que por la dinámica multigrado se pierden periodos de tiempo, los alumnos que concluyen primero sus actividades pasan largos minutos sin instrucción hasta la siguiente actividad. Una de las posibles soluciones radica realizar ejercicios de corta duración, relacionados con el tema principal, aunque implique un verdadero esfuerzo para el maestro debe aprovechar todas las habilidades de los estudiantes.

Durante los minutos de espera los alumnos comenzaban a solicitar a sus compañeros que verificaran sus respuestas, los que habían sido evaluados primero eran los más cuestionados, cuando estos accedían revisaban el ejercicio comparando sus propios resultados para señalar el error y corregir lo necesario, de esta manera ellos colaboraban mutuamente. Altilano (2009) plantea que estas acciones son el inicio de cierta autonomía, además representan un apoyo para el profesor.

Cuando un estudiante participa como tutor de otro, este puede comprender con mayor eficacia el tema o simplemente puede expresar sus dudas sin ningún problema, tal como sucedía con los alumnos del grupo donde se realizó la presente investigación, de la misma manera Boix y Bustos (2014) plantean que las posibilidades en el aula multigrado aumentan por la diversidad de alumnos, donde el intercambio de conocimientos se ve favorecido. La interacción entre los estudiantes de diferentes edades brinda la oportunidad de una nueva forma de orientación que beneficia su desempeño académico.

En el aula multigrado de la escuela Ricardo Flores Magón, la interacción de los estudiantes de diferentes edades hace posible hacer posible visualizar el planteamiento de Vigotsky (1979) sobre que la edad cronológica de los estudiantes no determina los conocimientos ni desarrollo mental, añade la existencia de dos espacios, uno es la zona real que refiere a aquellas habilidades adquiridas por el sujeto las cuales le ayudan en la resolución de cierta

problemática, y también está la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) son aquellas capacidades probables de lograr por medio de la orientación de un experto. En este caso uno de los estudiantes de 4° sin importar que era menor tenía la capacidad de guiar a sus compañeros, y también en algunas ocasiones los de 6° apoyaban a los más pequeños, la edad de los alumnos no interfería en sus habilidades.

Por otro lado, una de las problemáticas en el aula era la dependencia de los estudiantes por el docente, en su tiempo libre no realizaban ninguna actividad ni expresaban sus ideas hasta que el profesor se los indicará. Autores como Bustos (2010) y Boix (2011) reconocen esta situación como uno de los mayores errores en la formación de los alumnos, también Hernández (1997) plantea que desde los fundamentos del conductismo esta es la postura ideal. Lamentablemente las actividades diseñadas por el maestro Alejandro invitaban a los estudiantes a seguir en este papel pasivo, en parte porque no ha sido informado de los beneficios que puede obtener en su práctica pedagógica si fuera del modo contrario.

Los alumnos del grupo multigrado coincidían en que el contenido de algunas materias lo memorizaban para la resolución de cuestionarios, además la información a la que tenían acceso era resumida. Desatnik (2009) obtuvo resultados similares, la mayoría de los alumnos entrevistados no desarrollaban un papel activo en el proceso educativo. Esta es una condición frecuente en las escuelas del país, la realidad rebasa las recomendaciones de los profesionales de la educación, por lo tanto es necesario un esfuerzo real por parte de los magistrados y autoridades.

En el aula multigrado la autonomía de los estudiantes permite la mejora en muchos aspectos personales y académicos, por ejemplo la revisión de los contenidos que se vuelve más eficiente y la independencia de los alumnos facilitarían la labor del profesor. Al respecto Romero et. al (2010) establece que las habilidades del aprendizaje autónomo son las que más se deben de promover en

un aula multigrado, algunos de los beneficios serían para el profesor considerando el tiempo limitado para atender las necesidades de todos los grados.

En las únicas ocasiones en las que los estudiantes realizaban alguna actividad sin la instrucción del docente era cuando se orientaban los unos a los otros en la resolución de problemas. Autores como Monereo, Pozo y Castelló (1990) relacionan directamente el trabajo independiente con la regulación entre pares, y en el aula donde se realizó la observación ocurre de esta manera, el trabajo en individual no tiene la iniciativa que muestran los alumnos cuando se trata de apoyar a su compañero.

En relación a las estrategias de enseñanza, el maestro Alejandro acertaba en correlacionar el contenido, aunque los ejercicios estaban dedicados para desarrollar habilidades de cierta materia también trabajaba aspectos de otras asignaturas, aprovechando las oportunidades de recordar algunos datos. Era frecuente que el profesor cuestionará a los alumnos para evocar contenido revisado con anterioridad, que además facilitaba el aprendizaje de la nueva información. Santos (2007) reconoce que la vinculación de actividades de es uno de los procesos más complicados en la práctica de enseñanza de los docentes, y para el maestro Alejandro era un proceso planeado, pero también cuando lo consideraba oportuno podía preguntar a los estudiantes.

Al respecto, Díaz-Barriga y Hernández (2010) plantean que la recuperación del contenido está ligada con su funcionalidad, para los alumnos debe ser significativo el motivo de recordar la información, por lo tanto es uno de los principales objetivos de la enseñanza. El desarrollo intelectual de los estudiantes es un proceso continuo, con base en lo aprendido es que se construyen nuevos esquemas.

Como se mencionó, el profesor Alejandro utilizaba como principal herramienta la información en láminas donde escribía conceptos importantes del tema, y los estudiantes copiaban la mayoría de este material. En el último acercamiento donde se realizó la entrega de resultados al docente, la investigadora sugirió la posibilidad utilizar otra estrategia de presentar la información y considerar una

revisión de la planificación para “crear textos coherentes”, el maestro se mostró un tanto rígido señalando la utilidad de entregar contenido escrito a los estudiantes y así ellos tenían acceso a textos redactados coherentemente, además señaló que esta práctica tenía fundamentos teóricos, lo había aprendido en la universidad. En relación Boix (2011) plantea que los docentes utilizan constantemente estrategias para facilitar su proceso de enseñanza, sin embargo su rigidez no les permite considerar otras formas de abordar los temas.

El profesor Alejandro justificaba que su práctica pedagógica estaba basada en fundamentos teóricos adquiridos a lo largo de su formación académica, sin embargo Ames (2004) señala en casi ninguna institución encargada de la formación de futuros docentes se preocupa por el entrenamiento para responder en las necesidades de los grupos multigrado. En las comunidades rurales las escuelas multigrado son más frecuentes de lo que las autoridades reconocen, la matrícula de alumnos y la disponibilidad de maestros para cierta institución son los motivos de esta organización escolar, para los alumnos es frecuente tener clases con estas características pero cuando los docentes no tienen experiencia laboral se enfrentan a un escenario nuevo, lleno de exigencias totalmente diferentes a una escuela monogrado.

Es urgente y totalmente necesario el diseño de material que oriente a los docentes en su labor profesional en grupos multigrado, la falta de apoyo pedagógico perjudica su práctica, lo que indudablemente se refleja en el rendimiento de los alumnos al no contar con la guía para revisar el contenido correspondiente a su grado. Mercado (2006) de igual manera identificó la falta de recursos pedagógicos en la investigación que realizó en una escuela multigrado, y propone que el diseño de material se base en que existen escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes. Aunque en las zonas rurales la mayoría de las escuelas de educación primaria tiene estas características no se brinda la atención suficiente, por ejemplo el maestro Alejandro contaba con un solo ejemplar dedicado a la conservación de las tradiciones en un aula multigrado, resultaba insuficiente para orientar en las posibles estrategias de enseñanza del contenido específico de las asignaturas.

Algunos autores con experiencia en la investigación de escuelas multigrado como Santos (2007) y Boix y Bustos (2014) señalan que una de las maneras de abordar el contenido de todos los grados es mediante un acercamiento de niveles, es decir, los más pequeños pueden realizar una actividad menos compleja que los estudiantes de 5° o 6°. Esta es una estrategia que utiliza el profesor Alejandro en pocas ocasiones, principalmente en la materia de matemáticas, sin embargo no generaliza esta práctica a ninguna otra materia.

Regresando a las actividades cotidianas de las clases, la revisión de los cuadernos de los estudiantes ayuda a sostener lo observado en las clases, los aprendices copiaban la información de láminas, y en sólo una ocasión había registro de un mapa conceptual de creación personal. Romero et. al (2010) obtuvieron resultados similares en su investigación, donde la principal actividad era copiar el pizarrón y en su minoría redacciones personales. Lo cual indica una tendencia por parte de los profesores, que probablemente les brinda beneficios en cuanto al tiempo y facilidad de guía, ya que no implica mayores cuestionamientos por parte de los estudiantes y es una actividad mecánica, sin embargo al ser utilizada en exceso podría no ser interesante para los alumnos y a no prestar atención en el contenido de los textos.

La responsabilidad de los docentes en el diseño de actividades debe cumplir con objetivos, uno de ellos es señalado por Piaget (citado en Hernández, 1997) es que deben de promover la actividad mental de los estudiantes. Al estar copiando información es posible que los alumnos no se apropien del contenido en ningún sentido, y la enseñanza se vuelva monótona y sin innovación alguna.

La mayoría de la información revisada en clase corresponde a lo nombrado por Díaz-Barriga y Hernández (2010) como contenido declarativo, se ocupan del *saber qué*, la mayoría de los textos eran sobre definiciones y dejaba de lado el contenido que incitará a la crítica o conocer sobre las actitudes de los estudiantes. El proceso era sistemático, en medida de qué los estudiantes tuvieran organización y limpieza eran evaluados con una puntuación alta.

Desde el enfoque histórico-cultural los docentes deben generar espacios para promover las zonas de Desarrollo Próximo (Hernández, 1997), y en una aula multigrado esta estrategia tiene las facilidades para ser un proceso formal, es decir, en el diseño de actividades es útil aprovechar que niños de diferentes edades pueden aprender uno de los otros, la fuente de conocimientos ya no sólo son los libros o el mismo docente, sino la interacción entre integrantes del grupo pueden llevarlos a nuevos descubrimientos.

Uno de los aspectos más importantes en la práctica profesional del maestro Alejandro es la preparación del material que utiliza en las explicaciones de los temas, realiza las láminas con un día de anticipación. Marcado (2002, citado en Altilano 2009) nombra esta acción como “anticipación de la enseñanza”, rescatando el valor de planeación que favorece la enseñanza, sin embargo el autor también invita a la flexibilidad, en caso de ser necesario modificar las actividades en favor de los estudiantes.

La reacción de los estudiantes ante la misma actividad no era cooperativa, a diferencia de cuando la planeación era para llevar a cabo ejercicios al aire libre, mostraban entusiasmo. Al respecto Díaz-Barriga y Hernández (2010) señalan que la selección de materiales para la enseñanza debe de cumplir con los propósitos de relacionar los temas de una forma estructurada y al mismo tiempo generar actividades diversas para los aprendices. Considerando que los estudiantes de la comunidad 5 de Mayo tienen un estilo de vida activo, cotidianamente caminan grandes distancia y juegan durante largos periodos de tiempo en campo abierto sería novedoso y útil implementar actividades con mayor dinamismo.

En ciertas ocasiones el maestro Alejandro invitaba a los aprendices a utilizar la imaginación o que hablaran de lo que ellos habían vivido, así la clase tenía mayor aportación de los alumnos, principalmente en las actividades dirigidas para la conservación de tradiciones y en temas de geografía. Saldívar et. al (2004) plantea que esta estrategia tiene beneficios en la adquisición de conocimientos, cuando se relacionan los conocimientos previos con los conceptos teóricos se

hace un acercamiento directo con la experiencia, las probabilidades de apropiarse de tal contenido aumentan.

Durante las explicaciones, el profesor Alejandro mencionaba diferentes ejemplos relacionados al contexto de la comunidad indígena, acercaba el contenido teórico con la realidad de los alumnos, aunque en ciertas ocasiones resultaba un ejercicio azaroso, no estaban planeadas estas intervenciones. Al respecto Guzmán, Hernández y Gracia (1994) plantea la necesidad de que el docente considere los conocimientos previos de los estudiantes en el diseño del programa de intervención, para ejemplificar con situaciones cercanas a la comprensión de los alumnos. La planeación y organización brindan cierta seguridad en la práctica de enseñanza, aunque el maestro Alejandro no lo haga de esta forma, sí toma en cuenta los conocimientos de los pequeños, para alcanzar los objetivos hace falta sistematicidad.

Como se describió, en las láminas de información utilizadas por el docente también estaban representados diferentes mapas conceptuales, los estudiantes los copiaban, sólo en una ocasión ellos crearon un mapa a petición del profesor, este tipo de actividades son los que Cárdenas (2012) propone para potencializar las capacidades cognitivas, sin embargo no era un ejercicio frecuente, al contrario se trataba de una estrategia utilizada esporádicamente.

Ahora bien, los libros de texto representan la principal fuente de información del maestro Alejandro y de los estudiantes del salón multigrado, además es una guía para la enseñanza de los contenidos. La bibliografía consultada está dirigida hacia cada uno de los grados y al docente. Al respecto Boix y Bustos (2014) y Mercado (2006) plantean que cualquier material editado por las autoridades gubernamentales es un respaldo pedagógico para el profesor que facilita su labor profesional, sin embargo se debe cuidar su vigencia, con el paso del tiempo el contenido se modifica. En diferentes ocasiones el maestro confirmo esta idea, para él era indispensable este material, le permitía revisar los temas y correlacionarlos, tomaba en cuenta los libros de los alumnos ya que los

ejemplares dedicados al magisterio no estaban disponibles en físico, sólo en versiones digitales.

Cabe mencionar que la disponibilidad de libros de texto determinaba en gran medida el número de estudiantes que compartirían dicho material, a pesar de estar en equipos el trabajo era individual, aunque autores como Altilano (2009), puntualiza que el trabajo en conjunto permite la interacción y enriquecimiento de los conocimientos de los alumnos. En esta aula el trabajo en equipo no era aprovechado, ni posibilitaba la retribución entre los estudiantes, el motivo principal era la facilidad de material.

El uso de otras herramientas en la adquisición de información relacionadas con los recursos la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC), es limitado por lejanía de la comunidad 5 de Mayo donde no hay acceso a internet, además la instalación eléctrica no es la adecuada e impide el uso de ENCICLOMEDIA. A pesar de las recomendaciones por parte de los autores y de las autoridades la realidad rebasa las posibilidades de utilizar herramientas novedosas, Boix y Bustos (2014) coinciden en que las condiciones de algunas instituciones obstaculizan el alcance a diversos materiales.

Parecía que el docente no elegía las estrategias de enseñanza con base a un plan o a un sustento teórico, sino en función de los beneficios de tiempo y organización que pudieran facilitar la revisión de contenidos, además las condiciones rurales de la comunidad afectaban el acceso a mejores herramientas.

Con relación a la evaluación, el profesor Alejandro mencionó que utiliza tres procedimientos que le permitían calificar diferentes aspectos del proceso educativo de cada alumno, pero en lo cotidiano prestaba mayor atención a la limpieza y ortografía en los apuntes de los alumnos, y por el contrario el contenido no era valorado. Covarrubias (2010) plantea que algunas estrategias de los maestros desde el enfoque conductista es otorgar puntos conforme a criterios rígidos que evidencien el aprendizaje. El profesor Alejandro señaló que percibe la mejora de los alumnos conforme a un avance cualitativo, pero en el momento de

asignar una calificación se concentraba en aspectos cuantitativos, acercándose a una postura positivista.

A pesar de los beneficios de utilizar las herramientas sugeridas por Campos (2012) sobre la autobiografía y entrevista para la evaluación basados en una metodología cualitativa, en el escenario del aula multigrado es un proceso más complejo, el poco tiempo no permite a los docentes el empleo de estas estrategias. En cambio los cuestionarios de autoevaluación propuestos por Klingler y Vadillo (1999) son una estrategia que a pesar de la estructuración, las preguntas son abiertas con el propósito de la libre expresión. Pero los docentes difícilmente tienen acceso a esta información, evitando una postura más flexible.

La organización de los estudiantes en el aula multigrado también influye en el proceso educativo, como se describió en los resultados era frecuente que el docente los agrupara por grados aunque estuvieran realizando la misma tarea, y Bustos (2010) coincide en que esta es la principal forma de acomodar a los estudiantes. A pesar de la distinción, la cercanía de la mesas y sillas favorecía la interacción continua entre todos los estudiantes, en algunos casos se levantaban de su lugar para conversar.

La relación entre los estudiantes era buena, la diversidad de edades no influyó en su conducta, aunque Bustos (2007) señala que los niños menores tienden a imitar a los niños más grandes, esto no fue así, en muchas ocasiones los alumnos de 4° tenían actitudes mucho más propositivas que los de 5° o 6°, los más pequeños eran más curiosos. Una de las posibles causas era que el profesor no realizaba distinciones entre los estudiantes, todos eran integrantes de un sólo grupo, ningún grado tenía mayor protagonismo que otro.

La vínculos de amistad eran muy frecuentes en los integrantes del grupo, añadiendo que entre todos compartían lazos familiares, pertenecían a una misma generación de los habitantes de la comunidad, además del ámbito escolar frecuentaban en reuniones familiares o fiestas de la comunidad. Cuevas (2012) señala que entre los pequeños es uno de los temas de mayor interés,

constantemente buscan compañeros de juego. En ciertas ocasiones los estudiantes formaban grupos de 15 o más niños en una sola actividad, tenían el espacio suficiente para correr o esconderse, jugaban durante el receso y después de clases.

La interacción entre el docente y los estudiantes era respetuosa en la mayoría de las ocasiones, algunos testimonios de los alumnos aclararon que en ciertas situaciones el profesor les gritaba mucho cuando ellos conversaban y no atendían a sus instrucciones inmediatamente. Desatnik (2009) plantea que estas actitudes perjudican la relación, y la autoridad del profesor estaría basada en el temor más que en el respeto a las normas. Esta podría ser la razón de la lejanía de una alumna en específico ya que no hacía caso a ninguna indicación dirigida a ella directamente, se mantenía estática mientras el maestro se acercaba, esta actitud afectaba en gran medida su rendimiento académico.

En cuanto a la contratación de los docentes, uno de los aspectos más descuidados desde hace una década son los requisitos de aceptación, aunque se soliciten identificaciones y comprobantes de estudios, en muchos de los casos se heredan las plazas o se aceptan a estudiantes que han concluido el bachillerato entregando un documento donde garantizan el seguimiento de su formación, este fue el caso del maestro Alejandro, a falta de su preparación en una licenciatura relacionada con el magisterio lo canalizaron en un curso donde lo instruían sobre estrategias de enseñanza con una duración de seis meses. Es verdad que los jóvenes necesitan oportunidades de desarrollo, sin embargo el entrenamiento académico debería ser más extenso y formal, de otra manera sólo se contribuye al bajo nivel educativo del país.

Las condiciones contextuales de las comunidades indígenas intervienen en la labor profesional de los docentes, es frecuente que vivan en las escuelas. En la comunidad 5 de Mayo las habitaciones que se ofrecen a los maestros son humildes, tienen lo indispensable y en caso de que necesiten algo, las personas originarias se los proporcionan. Ezpeleta (2006) puntualiza que la forma de vivir en las escuelas de los docentes influye en su actitud laboral, cuando cuentan con el

apoyo es más probable un buen rendimiento, lo cual ocurre en la escuela Ricardo Flores Magón, donde el respeto y la disposición de ayuda son frecuentes, siempre y cuando realicen un trabajo profesional, por lo tanto existe una relación de retribución mutua entre los docentes y miembros de la comunidad.

El profesor Alejandro también era director de la institución y en la entrevista señaló que para él era más fácil cumplir con todas sus responsabilidades estando a cargo de los alumnos mayores. En relación Mercado (2006) señala que en la designación de grados para los docentes, influyen las condiciones de la escuela, y cuando alguno se desempeña como director decide trabajar con los estudiantes de 5° y 6°. Cuando la matrícula de alumnos es pequeña se toman estas medidas, sin embargo para los maestros representa un esfuerzo doble, además de trabajar sus clases multigrado también deben estar al tanto del rendimiento académico del resto de los grupos, esta es una situación frecuente en las escuelas rurales.

En la designación de los grupos, la experiencia profesional es uno de los factores clave, el profesor con más años en la comunidad 5 de Mayo tenía la oportunidad de elegir y con frecuencia era al grupo con los niños mayores, al contrario los recién llegados que atendían al grupo de los estudiantes más pequeños, aunque existían excepciones. Mercado (2006) coincide en que las normas de organización de grupos entre los docentes la experiencia laboral es determinante, por un lado los que han conseguido mayor renombre en la comunidad y realicen actividades administrativas son visualizados con mayor autoridad, a diferencia de los que inician impartiendo clases, sin embargo en la comunidad 5 de Mayo los maestros ocupan un lugar de mayor respeto.

La institución Ricardo Flores Magón es bilingüe, lo que implica tomar en cuenta el idioma mazateco y el español en el proceso educativo. En la práctica pedagógica del profesor Alejandro, el idioma originario funcionaba para explicar los temas de mayor complejidad o los conceptos clave del tema, aunque no profundizaba en la enseñanza de la escritura y lectura propia del mazateco. En relación Baronnet (2013) establece que en las escuelas federales la enseñanza del idioma originario de la comunidad se limita a conocer la escritura de algunas palabras, pese a que

resulte indispensable para la transmisión de conocimientos. Aunque esta situación es un tanto contradictoria, en el escenario escolar la lengua materna tiene un uso práctico, en primera instancia el lenguaje les funciona para comunicarse verbalmente, y la instrucción escolar se concentra en la enseñanza de escritura y lectura en castellano.

La enseñanza era en dos idiomas y la traducción era frecuente en las explicaciones del docente, en un inicio se expresaba en español para posteriormente hacerlo en mazateco, en esta segunda intervención ejemplificaba con situaciones propias de contexto oaxaqueño, al respecto Rainer (2008) señala lo perjudicial que puede ser en el aprendizaje de otro idioma la constante traducción, los estudiantes no prestan atención al primer dialogo en español, esperando comprender el contenido en mazateco. Es lo que ocurría con los niños de 5°, no atendían a las instrucciones en español o no realizaban todo el procedimiento, en cambio cuando el idioma que escuchaban era el mazateco respondían ante los cuestionamiento e indicaciones. De ahí la importancia de dirigirse a los aprendices de una manera clara, y en caso de que su desarrollo en un segundo idioma no sea avanzado saber equilibrar la forma de enseñanza.

La estrategia pedagógica del profesor Alejandro era tanto confusa, en un primer momento mencionó que para él no era un objetivo que los alumnos hablaran español, sin embargo el proyecto escolar que dirigía, estaba orientado a mejorar la escritura y habla del segundo idioma, las actividades cotidianas se realizaban de ambas formas pero sin claridad en una educación bilingüe.

En el mismo sentido, había alumnos que en la convivencia con sus familiares se expresaban en mazateco y español, y también existían casos de pequeños que en su vida cotidiana sólo hablaban mazateco lo que dificultaba en la comprensión de actividades escolares. Rainer (2008) puntualiza que para los estudiantes que no practican el castellano en contextos sociales el aprendizaje de este idioma es más complejo.

Al respecto, Cuevas (2012) menciona que la participación de los estudiantes en diferentes espacios permite en desarrollo de habilidades, la relación entre el individuo y su contexto determina mucha de su actividad mental. En el caso de los alumnos que no tenían una cercanía con personas bilingües o hablantes del castellano les resultaba más complicado aprender este idioma, lo contrario ocurría con los pequeños que se expresaban en ambos idioma en su casa y escuela.

La conservación de la lengua originaria es cada vez más complicada, muchos factores intervienen, algunos de ellos son la migración y la globalización. En la escuela Ricardo Flores Magón la mayoría de los niños hablaban español en un nivel medio, pero era común que entre más pequeños eran mejor utilizaban castellano, por ejemplo todos los estudiantes de preescolar podían comunicarse en español y aunque comprendían el mazateco no lo hablaban, el resto de los alumnos de la primaria utilizaban la lengua originaria en su vida cotidiana y académica. Al respecto García (2004) considera que una de las medidas con mayores posibilidades es la promoción de actividades para la toma de conciencia sobre el valor étnico y social de las lenguas indígenas.

Resulta importante subrayar que los estudiantes no hablan de sus sentimientos cotidianamente, y tienen complicaciones para describir su propia identidad, en la estancia en la comunidad 5 de Mayo la investigadora solicitó que tradujeran algunos conceptos relacionados con este tema, pero los hablantes del mazateco declararon que no era una tarea fácil, no conocían las palabras para expresarse correctamente. Al respecto Vigotsky señala que el sujeto es a partir de los social y sus acciones están mediatizadas por las herramientas y signos para organizar sus pensamientos (Leliwa y Sangarello, 2016). El lenguaje es la principal herramienta para la apropiación del exterior, pero también funciona para la describir los propios procesos psicológicos, para los pequeños que no habían escuchado nada sobre la identidad, gustos y cualidades les resultaba más complicado comprender.

Cuando los hablantes del mazateco no tenían la palabra precisa para traducir cierto concepto, la pronunciaban en español y la describían en el idioma originario. Leliwa y Sangarello (2016) determinan esto como una reconstrucción mental que

surge a partir de la interacción social e implica un proceso individual. Los estudiantes se apropian de las palabras una vez que construyen un significado desde su lengua materna, el acercamiento con otro idioma trae consigo una transformación del pensamiento en diferentes aspectos.

En la cotidianidad de la escuela de la comunidad 5 de Mayo, el bilingüismo es muy frecuente, durante conversaciones entre maestros y alumnos se expresan en ambos idiomas, sin embargo cuando se trata de un tema de mayor importancia hablan exclusivamente en mazateco. A pesar de la transformación que implica aprender otro idioma, para los integrantes de la zona es necesario el uso de su lengua originaria en aspectos de mayor interés.

El profesor Alejandro añadía ejemplos del contexto inmediato, favoreciendo la preservación de la lengua originaria, y de esta manera promovía el conocimiento geográfico y social de la comunidad 5 de Mayo. Boix y Bustos (2014) plantean que este tipo de actividades ayudan al reconocimiento del entorno propio. Cuando los estudiantes adquieren aprendizajes del lugar donde viven se vinculan en un sentido más amplio con sus orígenes culturales.

Para cumplir con los objetivos de conservación del idioma y de las tradiciones, el maestro Alejandro señaló que se basaba en el contenido del “Documento base” como una herramienta para la enseñanza, es el único apoyo que tenía por parte de las autoridades educativas. García (2004) reconoce la poca accesibilidad de materiales pedagógicos que estén relacionados directamente con el contexto rural, por esta razón los docentes trabajan con el mismo ejemplar durante varios años, a pesar de esto los maestros de la escuela Ricardo Flores Magón realizaban la investigación necesaria para promover las tradiciones de esta comunidad.

Los avances en la educación intercultural son poco evidentes pero se trata de un proceso paulatino, en el caso específico de la escuela de 5 de Mayo el reconocimiento formal del idioma y de las costumbres está sustentado por el trabajo en festivales, realizando representaciones de los bailables tradicionales y recitando poemas de autores oaxaqueños, demostrando pequeños progresos de

la crítica que realizan King y Schielmann en el 2004, donde sostienen que no existen adelantos sino un estancamiento y los objetivos están dirigidos a castellanizar a los estudiantes. En lo particular en la escuela Ricardo Flores Magón el esfuerzo es por parte de los docentes, padres de familia y de los estudiantes, se trata de un trabajo en conjunto por la conservación de la cultura.

Los estudiantes y los docentes de la escuela indígena se enfrentan a una demanda doble, por un lado la conservación del idioma, tradiciones y costumbres propias del lugar y por otro lado que los alumnos puedan desarrollar habilidades que les permitan competir a nivel nacional, así lo mencionan King y Schielmann (2004). Estos objetivos no deben de ser contradictorios, de esta manera el valor de lo indígena sería anulado, suponiendo que los conocimientos de las comunidades indígenas no están a nivel de cualquier estado o contexto urbano, el punto central radica en que el alto nivel educativo se alcanza cuando así se disponen una serie de factores: en el caso de la enseñanza que sea congruente con los objetivos y necesidades, también que el ambiente social y familiar faciliten este desarrollo, y que el alumno esté dispuesto a aprender.

Como se describió, los padres de familia estaban involucrados en el proceso de educación de sus hijos, y las clases abiertas cumplían con el propósito de vincularlos al ámbito escolar, así se acercaban a la cotidianidad de los estudiantes. Boix y Bustos (2014) mencionan que los padres de familia pueden contribuir en la adquisición de conocimientos, si bien en su investigación una madre participó dando una conferencia sobre biología, en el contexto de la escuela Ricardo Flores Magón las madres cooperan con material, un caso específico: con tortillas, sus aportaciones para el buen desarrollo de las actividades en los festivales también son imprescindibles y no dependen del grado de estudios sino de la motivación.

Cabe señalar que las madres son las que intervienen con más frecuencia en las actividades debido al sistema patriarcal de la comunidad, en la mayoría de las familias de los estudiantes, sus padres trabajan durante todo el día y las madres se dedican a las labores domésticas, la flexibilidad de horario que tienen favorece

su participación en las actividades escolares. Al respecto Ezpeleta (2006) reconoce el papel protagónico de las madres de familia en las labores domésticas que benefician el acercamiento con sus hijos en el ámbito escolar. Las progenitoras de los alumnos son las que asisten a las clases abiertas, aunque se solicite la participación de los padres casi nadie asiste justificándose por sus jornadas de trabajo. Cabe señalar que los papeles se invierten cuando se realizan faenas en la comunidad, los señores son los principales partícipes.

De acuerdo con Rogoff (1993) la interacción de los más pequeños con los adultos se determina en gran medida por las normas culturales, en el caso de la comunidad 5 de Mayo algunas de las actividades están diferenciadas por la edad, pero en otras participan en conjunto por el bien familiar y los padres de familia guían a sus hijos en algunas situaciones, por ejemplo en la preparación de alimentos o en la recolección de materia prima. En particular para este grupo social los niños tienen que ser parte de la conservación de sus tradiciones indígenas pero también deben esforzarse para la mejora de su calidad de vida.

Los festivales en la escuela primaria son una demostración del trabajo colaborativo entre los docentes, alumnos y padres de familia, además es una oportunidad bien aprovechada para acercar a toda la población con una representación visual de las tradiciones y costumbres de la cultura oaxaqueña, la escuela se vuelve un espacio de expresión y respeto, donde se practican los espacios de interculturalidad, tal como lo proponen Saldívar et. al (2004) que una de las funciones de la escuela es la transmisión de la cultura, donde el propósito de la homogeneización de la población es reversible, y una de las estrategias con mayor impacto consiste en recuperar la identidad cultural.

Las festividades más importantes de la comunidad de 5 de Mayo son el día de muertos y la conmemoración de la batalla de Puebla en contra de invasores extranjeros. Si bien, realizan actividades conmemorativas, el 1 y 2 de noviembre es frecuente la inasistencia de los estudiantes para estar con sus familiares y realizar rituales tradicionales, los docentes comprenden y no afectan las calificaciones de los alumnos. Al respecto Ezpeleta (2006) plantea que en las

zonas rurales los calendarios escolares son modificados para conservar la identidad cultural, todo depende de las características de la región. Lo importante radica en que los docentes no sancionaban a los alumnos cuando no asistían a la escuela durante los días festivos, es una forma de comprensión que indudablemente ayuda a la conservación de las costumbres.

Cabe señalar que el desarrollo de las inteligencias múltiples está estrechamente relacionado con el contexto de los sujetos, en el caso de los estudiantes del grupo multigrado las inteligencia que predominan con la naturalista, espacial y corporal, de acuerdo con la clasificación de Contreras y Del Bosque (2004). Los niños conocen diferentes tipos de fauna y flora, el ambiente donde habitan es en su mayoría natural, caminan entre senderos sin ningún tipo de señalamiento y se ubican en la extensión de la comunidad local y vecina, sin embargo el uso de herramientas está determinado por su género, en los varones es frecuente el desarrollo de habilidades en la construcción y realizaban actividades como la selección de ramas para usarlas como leña, las mujeres por su parte conocían sobre métodos en la preparación de alimentos, casi todos los alumnos tenían conocimiento sobre el cuidado de animales domésticos. Al estar en un espacio natural y de grandes extensiones, las habilidades relacionadas con la ubicación espacial son beneficiadas, de la misma manera la inteligencia naturalista forma parte fundamental de sus habilidades cognitivas ya que no sólo implica el conocimiento de diferentes características del ambiente sino también el valor ético de respetar los recursos naturales.

El ambiente de la comunidad 5 de Mayo es familiar, los lazos consanguíneos entre los integrantes de la comunidad hacen que sean más unidos entre sí, logrando una convivencia sana, tienen un compromiso con el desarrollo de la localidad impactado en las exigencias educativas. Uno de los rubros de mayor interés para ellos es la presentación de bailables o recitación de poesía referente la cultura mazateca, los docentes concentran sus esfuerzos para cumplir con estas expectativas. Prestan principal atención a la escuela primaria, cooperan en

diferentes actividades relacionadas con el desempeño académico pero también trabajan en la mejora de las instalaciones.

De igual forma los alumnos de la escuela Ricardo Flores Magón comparten más que un aula, son partícipes de los mismos escenarios tanto el familiar como el social, es común que conformen grupos grandes para realizar algún juego, añadiendo que los niños más grandes cuidan a los más pequeños.

La convivencia de alumnos de diversas edades en un salón es una puerta de aprendizaje, a lo largo de la resolución de las actividades pueden descubrir sus propias habilidades orientando a compañero de la misma edad y mayores, llevan a otro nivel el contenido aprendido. El trabajo en equipo se vuelve un interesante objeto de estudio, por un lado la designación de tareas no se hace por medio de la edad, todos tienen la misma oportunidad de participación, sin embargo la actitud de algunos favorece su labor como líder.

El proceso educativo de un aula multigrado es muy complejo, la intervención pedagógica tiene que estar bien diseñada y pensada para lograr los objetivos de aprendizaje, de manera contraria el trabajo del docente es superficial e improvisado, además de requerir un entrenamiento adecuado para que los profesores respondan a las necesidades de estudiantes con diferentes peticiones.

Durante la retroalimentación que se organizó con la presencia de los profesores para la entrega de resultados, ellos puntualizaron la utilidad de la investigación en los ámbitos escolares, donde el proceso involucre el acercamiento a los escenarios reales, ya que los resultados tendrían mayor validez, también les permitiría identificar puntos de mejora. Añadieron que nunca habían tenido la oportunidad de trabajar en colaboración con un psicólogo educativo, pero el desarrollo de la presente investigación los acercaba a esta profesión y también alcanzaban a visualizar las funciones. Al respecto Cabrera et. al (2015) plantean que lamentablemente el trabajo del psicólogo educativo se desvaloriza y está limitado por las condiciones del contexto mexicano.

El papel del psicólogo educativo en México en las zonas rurales esta desdibujado de la práctica escolar, comenzando por la complejidad que implica llegar a las escuelas, lamentablemente la marginación es uno de los obstáculos más grandes por vencer. La oportunidad de laborar en una institución indígena es limitada, la selección de personal por parte de las autoridades está dirigida hacia los docentes o funcionarios administrativos, no se toma en cuenta las aportaciones que puede realizar un psicólogo educativo.

La investigación es una estrategia para identificar los efectos negativos de la educación multigrado, así se pueden potencializar los beneficios antes señalados, además significa una experiencia para el enriquecimiento de la ciencia. El acercamiento a las zonas rurales permite conocer los procesos psicológicos de los habitantes, en particular en la comunidad 5 de Mayo el proceso educativo está relacionado con el contexto social, evidenciándose la forma de participación de los estudiantes y de los padres de familia, y de lo importante que es para ellos promover el acceso a la educación de los habitantes más pequeños. En la actualidad se buscan mayores beneficios para la escuela y los que la integran.

La psicología Educativa tiene un gran campo de intervención en las comunidades rurales, en un primer momento la investigación es indispensable para el desarrollo de la disciplina en este ambiente, de esta manera se estaría contribuyendo a la educación del país. La experiencia profesional de la presente investigación contribuyó para evidenciar los aspectos negativos de la educación indígena de México, pero también fue un acercamiento hacia las tradiciones y costumbres de la comunidad mazateca de Oaxaca y así apreciar la riqueza cultural, además permitió a la investigadora visualizar de una manera personal su historia familiar.

Referencias

Altilano, P. (2009). Las prácticas y saberes docentes en los procesos constitutivos de la enseñanza en grupos multigrados. In X Congreso de investigación educativa, área 14: prácticas educativas en espacios escolares.

Amarco, A. (2014). La Psicología Educativa dentro del aula como apoyo para el desarrollo humano e integral del niño. *Revista de educación, cooperación y bienestar social*, 5, pp.79-83.

Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Perú, Tarea Gráfica Educativa.

Ancer, L., Muñiz, M., Rodríguez, M y Hernández, M. (2017). El Habitus del Psicólogo Escolar en México: un estudio de caso. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 12(1). pp.1-21.

Arvilla, A., Palacio, L y Arango, C. (2013). El psicólogo educativo y su quehacer en la institución educativa. *Duazary: Revista Internacional de Ciencias de la Salud*, 8 (2), pp.258-261.

Backhoff, E., Bouzas, A., Contreras, C., Hernández, E y García, M. (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México.

Baronnet, B. (2013). Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 8 (2), pp.183-208.

Bautista, E y Briseño, L. (2014). El derecho entre la desigualdad y la pobreza: el caso de Oaxaca, México. *El cotidiano*, 29 (183), pp.83-90.

Bautista, E y Briseño, L. (s/f). La educación indígena en Oaxaca, entre la Pedagogía y la Política, 5 (11), 136-146. Obtenido el 05/03/2018 de <http://revistas.unam.mx/index.php/matices/article/view/25705>

Blanco, B. E. (2008). Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6(1), 58-84. Obtenido el 10 de Octubre del 2017 en: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55160105.pdf>

Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), pp.14-23.

Boix, R y Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de evaluación Educativa*, 7 (3), pp.29-43.

Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, pp.353-378.

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

Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Obtenido el 11 de Enero del 2017 de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL5.pd>

Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural ¿Irreconciliables? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), pp.155-170.

Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación educativa*, 24, pp.119-131.

Caballo, R. (2001). La entrevista en la investigación cualitativa. *Revista Pensamiento Actual*, 2 (3), 14-21. Obtenido el 16/04/2018 de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/8017>

Cabrera, N., Mendoza, H., Arzate, R y González, R. (2015). El papel del psicólogo en el ámbito educativo. *Alternativas en Psicología*, 18 (3), pp.144-155.

Campos, H. M. (2012). Una mirada actual a la evaluación del desarrollo en: Pérez, C.G y Yoseff, B. J. (2012) *Desarrollo Psicológico. Un enfoque sociocultural*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Cárdenas, P. A. (2011). Piaget: lenguaje, conocimiento y Educación. *Revista Colombiana de Educación*, 60, pp.71-91.

Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Paidós: Buenos Aires.

Centro de Información e Investigación Legislativas. (2016). La sexagésima segunda legislatura constitucional del estado libre y soberano de Oaxaca. Obtenido el 05/03/2018 de: <https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9db15657-4ea9-47fe-9fe6-4a6181040a2c/oaxaca.pdf>

Chacón, P y Rodríguez, N. (2009). La Alianza por la Calidad de la Educación: más de lo mismo. *Revista Venezolana de Educación*, 13 (46), 645-654. Obtenido el 07/06/2018 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35613218010>

Covarrubias, P. (2010). Origen y enfoque contemporáneos de la psicología educativa en: Tirado, F., Martínez, M., Covarrubias, P., López, M., Quesada, Olmos, A y Díaz-Barriga, F (2010) *Psicología educativa. Para afrontar los desafíos del siglo XXI*. México, Mc Graw Hill.

Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, pp.153-178.

Contreras, G. O y Del Bosque, F. A. (2004). *Aprender con estrategia. Desarrollando mis inteligencias múltiples*. Editorial Pax México: México.

Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (2003). La investigación educativa en México: usos y coordinación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), pp.847-898.

Corona, S. (2008). Políticas educativas y libros de la SEP para indígenas. *Revista Electrónica Sinéctica*, 30, 1-14. Obtenido el 05/09/2017 disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99819167003>

Cortez, F. (2013). Buenas prácticas sobre educación indígena. UNICEF México.

Cubero, R. (2005). Elementos para un constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, pp.43-61. Obtenido el 31/05/2018 de: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1240>

Cuevas, J. A. (2012). El desarrollo del niño en el contexto escolar en: Pérez, C.G y Yoseff, B. J. (2012) *Desarrollo Psicológico. Un enfoque sociocultural*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Desatnik, O. (2009). *Las relaciones escolares. Una visión sistémica*. Castellanos Editores: México.

Díaz-Barriga, F., Hernández, G., Rigo, M., Saad, E y Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de la Educación Superior*, 35 (137), pp.11-24.

Díaz-Barriga, F y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGRAW-HILL: México.

Dirección de Educación Indígena de Oaxaca. (2011). *Documento base de la educación de los pueblos originarios*. Educación Indígena del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. México.

Doménech, F. (2012). La enseñanza y el aprendizaje en la situación educativa. Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad. Obtenido el 02/03/2018 de: <http://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20DPersonalidad/Curso%201213/Apuntes%20Tema%205%20La%20ensenanza%20y%20el%20aprendizaje%20en%20la%20SE.pdf>

Dongo, A. (2008). La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa. *Revista IIPSI*, 11 (1), pp.167-181.

Espinosa, J. (2014). La constitución de las prácticas de profesionalización de formación de docentes en México. *Perfiles Educativos*, 36 (143), pp.163-179.

Ezpeleta, J. (2006). La gestión pedagógica de las escuelas multigrado en: Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado, Unidad de los Programas Compensatorios del CONAFE, México. Obtenido el 27/11/2017 en: http://www.rededucacionrural.mx/documents/287/Practicas_escolares_y_docentes_en_las_escuelas_multigrado.pdf

Ezpeleta, J. y Weiss, E. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1 (1), pp.59-69.

Ferrão C, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos*, 36(2), pp.333-342.

Forns, M. (1994). El psicólogo en el contexto educativo. *Anuario de Psicología*, pp.63, 187-211.

Fraga, A. (2008). La escuela pública como expresión de educación popular en: *Contribuciones para la Pedagogía*, CLACSO, Buenos Aires.

Freire, P. (1996). Escuela pública y educación popular en: *Política y educación*, México: Siglo XXI.

Garaigordobil, M. (2009). Papel del psicólogo en los centros educativos. Obtenido el 24/01/2018 disponible en: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2556

García, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purépecha, Michoacán, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), pp.61-81. Obtenido el 05/09/2017, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002005>

Giordano, A. (2015). La escuela al encuentro con la Educación Popular. Tesina de licenciatura de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Rosario.

Guzmán, C., Hernández, G y Gracia, H. (1994). Teorías de la Psicología Educativa: análisis por dimensiones educativas. Departamento del Publicaciones de la Facultad de Psicología, UNAM.

Guzmán, J. (2004). La formación profesional del psicólogo educativo en México. *Revista Electrónica Sinéctica*, 25, pp.3-14. Obtenido el 14/03/2018 disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815899002>

Hernández, O. (2007). Educación indígena y la educación liberadora de Paulo Freire, una manera de entender la realidad educativa de los indígenas. Tesis de licenciatura de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Hernández, G. (2007). Las escuelas multigrado, opción educativa para población socialmente marginada. Una propuesta pedagógica del siglo XXI para el caso específico de Veracruz. Tesis de licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, 30 (122), pp.38-77. Obtenido el 20/04/2018 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982008000400003&script=sci_ar ttext

Hernández, G. (1997). Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa bases Psicopedagógicas. Editado por ILCE-OEA, México.

Hernández, G. (1998). *Paradigmas de la Psicología Educativa*. Paidós Educador: México.

Hernández, G. (2007). Una reflexión crítica sobre el devenir de la psicología de la educación en México. *Perfiles educativos*, 29 (117), pp.7- 40. Recuperado de <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v29n117/v29n117a2.pdf>

Institución Estatal de Educación Pública de Oaxaca. (2017). Obtenido el 05/03/2018 de: <http://www.ieepo.oaxaca.gob.mx/wp-content/uploads/2017/05/IEEPO-CGEMS-y-SCyT-hiperv-L-11.pdf>

Institución Estatal de Educación Pública de Oaxaca. (2013). *Colectivo Estatal Pedagógico y de acompañamiento del PTEO*. Obtenido el 05/03/2018 de: <https://www.transformacioneducativa.com/attachments/article/94/CuadernilloPTE.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). Obtenido el 15 de enero del 2017 de: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2012). *La Educación en México: Estado actual y consideraciones sobre su evaluación*. México. Obtenido el 06/06/2018 de: http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/presentacion_211112.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2012). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2011*. México. Obtenido el 08/06/2018 de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/110/P1B110.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016*. México. Obtenido 12/06/2018 de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/115/P1B115.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2015-2016*. México.

Obtenido el 05/03/2018 de:
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/M/108/P2M108.pdf>

Jara, O. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. *Community, Development Journal*, obtenido el 04/11/2017 de:
http://www.iepala.es/IMG/pdf/CEAAL_Educacion_Popular_y_Cambio_Social_en_A_L-Oscar_Jara.pdf

Juárez, D. (2012). Educación rural en Finlandia: experiencias para México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 15, pp.139-154. Obtenida el 14 de Diciembre, 2016 de:
http://www.uv.mx/cpue/num15/practica/juarez_educacion_rural_finlandia.html.

King, L y Schielmann, S. (2008). *El reto de la educación Indígena, experiencias y perspectivas*. UNESCO. Francia

Klingler, C y Vadillo, G. (1999). *Psicología Cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. McGraw-Hill, México

Lehmann, D. (2015). Convergencias y divergencias en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 50 (223), pp.133-170.

Leliwa. S y Sangarello, I. (2016). *Psicología y educación*. Editorial Brujas: Argentina.

Lorenzo, V. C. (2004). Jean Piaget y su influencia en la pedagogía. Universidad de Interamericana para el Desarrollo. Obtenido el 02/03/2018, disponible en:
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39985306/Jean_Piaget.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1520446570&Signature=LbZHCvf%2F91E%2BtJyNPwWBr73YaRY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DJean_Piaget.pdf

López, M. (2013). Una reforma “educativa” contra los maestros y el derecho a la educación. *El cotidiano*, 179, pp.55-76. Obtenido el 07/06/2018 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32527012005>

López, N. (2009). *Educación y desigualdad social*. Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Lucci, M. (2006). La propuesta de Vygostky: la Psicología socio-histórica. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (2), pp.1-11.

Mella, O. y Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, pp.29 (1), 69-92.

Mejía, A. (2011). El condicionamiento operante y su influencia en el ámbito educativo. *Temas de Ciencia y Tecnología*, 15 (43), pp.51-54.

Mercado, R. (2006). La organización de la enseñanza en: Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado, Unidad de los Programas Compensatorios del CONAFE, México. Obtenido el 27/11/2017 en: http://www.rededucacionrural.mx/documents/287/Practicas_escolares_y_docentes_en_las_escuelas_multigrado.pdf

Monereo, C., Pozo, J. y Castelló, M. (1990). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (1990). *Desarrollo psicológico y educación escolar. 2. Psicología de la educación escolar*. Alianza Editorial: España.

Pérez, M. (2011). ¿Por qué un Máster en Psicología Educativa? *Psicología Educativa*, 17 (1), pp.101-114.

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Editorial Labor: España.

Preciado, H. y Rojas, A. L. (1989). Notas sobre la enseñanza de la psicología en México. *Revista de la Educación Superior*, 72, pp.75-91.

Ojeda, P. (2017). Psicología Educativa, más allá del contexto escolar. *Informes psicológicos*, 17 (2), pp.79-91.

Rainer, E. (2008). Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB. La experiencia P´urhepecha: Investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores en VIII Congreso Latinoamericano. Educación Intercultural y Bilingüe. UNICEF. Argentina.

Ramírez-Arrieta, M. (2010). Importancia de los paradigmas psicológicos centrados en el aprendizaje. *Perinatología y Reproducción Humana*, 24 (2), 148-151.

Ramos, A y Castellanos P. (2016). Descentralización educativa y desarrollo en el estado de Oaxaca. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), pp.293-324. Obtenido el 05/03/2018 de: <http://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/251/1166>

Reynaga, S. (2010). Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida en Mejía, R y Sandoval, S (coords.). *Tras las ventas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. ITESO, México.

Rochín, V. D. (2003). El psicólogo educativo: una panorámica del campo laboral y el trabajo social. revista electrónica de Psicología Iztacala, 6 (3). Obtenido el 15/03/2018 disponible en: <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/ServicioSocial/ELPSICOLOGOEDUCATIVO.pdf>

Rodríguez, A. (1999). El legado de Vygotsky y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 3 (3), pp.477-489.

Rodríguez, S. y Becerril, M. (2014). Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. *Perfiles Educativos*, 36 (145), pp.206-2013.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós, España.

Romero, S., Gallardo, M., González, B., Salazar, G y Zamora G. (2010). La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: Una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 10, pp.1-62. Obtenido el 14 Diciembre, 2016 de: http://www.uv.mx/cpue/num10/practica/romero_multigrado.html

Ruiz, A y Quiroz, E. (2014). Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca-México, Polis. *Revista Latinoamericana*, 30. Obtenido el 05/03/2017 de: <http://polis.revues.org/10107>

Sáez, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339, pp.859-881.

Salcedo, L y Vergara, M. (2009). El constructivismo social, un enfoque para la educación infantil. *Centro de Documentación Sobre Educación*, 1-8. Obtenido el 06/06/2018 de: https://www.researchgate.net/profile/Vergara_M/publication/49335890_El_constructivismo_social_un_enfoque_para_la_educacion_infantil/links/0ad61a9fcc74f540a956f028/El-constructivismo-social-un-enfoque-para-la-educacion-infantil.pdf

Saldívar, A., Moramay, M., Santos, E y Ávila, R. (2004). Los retos en la formación de maestros en educación intercultural. La experiencia de la casa de la ciencia en Chiapas. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 9 (20), pp.109-128.

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill, México.

Santillán, I y Arteaga, P. (2016). Contextualización y cohesión social de las regiones Mixteca y Valles Centrales de Oaxaca en *Participando juntos para la educación de Oaxaca*. AVSI (FONDAZIONE AVSI), México.

Santos, L. (2007). Didáctica multigrado: la circulación de los saberes en una propuesta diversificada. *Quehacer educativo*, 81, pp.22-32.

Santos, L (2011) Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesado*, 15 (2), pp.72-91.

Sauras, P. (2000). Escuelas rurales. *Revista de Educación*, 322, pp.29-44.

Secretaria de Desarrollo Social. (2017). Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social. Obtenido el 05/03/2018 de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/186869/Oaxaca.pdf>

Serrano, J. y Pons, R. (2011). El constructivismo de hoy: enfoque constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1), pp.1-27. Obtenido el 04/06/2018 disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268>

Sistemas Educativos Nacionales (s/f). Evolución del sistema educativo mexicano. Obtenido el 07/06/2018 de: <https://www.oei.es/historico/quipu/mexico/mex02.pdf>

Taylor, S y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós: México.

Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. (2009). *La estructura del sistema educativo mexicano*. México.

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3 (1), pp.119-139. Obtenido el 16/04/2018 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945773>

Velázquez, L y Rodríguez, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11 (2), pp.255-270.

Vigotsky, L., Leontiev, A y Luria, A. (1989). Proceso de formación de la Psicología Marxista. Progreso editorial: Moscú.

Villar, F. (2003). El enfoque constructivista de Piaget en Proyecto docente para Universidad de Barcelona. Obtenido el 2/03/2018, disponible en: http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_05_piaget.pdf

Vitorelli, K., Almeida, A., Dos Santos, C., García, C., Ribeiro, P y Mendes, M. (2014). Hablando de la observación participante en la investigación cualitativa. INDEMEX. 23 (1), pp.75-79. Obtenido el 05/03/2018 de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S113212962014000100016&script=sci_arttext&lng=en

Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos*, 22 (90), pp.57-76.

Zanatta, E y Camarena, T. (2012). La formación profesional del psicólogo en México: trayecto de la construcción de su identidad disciplinar. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), pp.151-170.

Anexos

Anexo 1. Carta compromiso.



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Psicología



Noviembre 2016

A quien corresponda:

Por medio del presente escrito, yo, Martha Martínez Venegas estudiante de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, con el número de cuenta 311231195, le solicito de la manera más atenta su autorización para poder realizar el trabajo de campo de la tesis “Escuelas multigrado, una opción educativa” para poder acceder al título de Licenciada en Psicología. El trabajo de campo requiere en primer momento de una serie de entrevistas a los encargados administrativos de la escuela, docentes y al alumnado.

Los resultados del análisis busca por un lado, dar cuenta a la comunidad académica de lo obtenido y por otro con esa base informativa generar una propuesta donde se ofrezcan posibles soluciones a problemáticas propias de la comunidad estudiantil, así como dar sugerencias para el mejoramiento del aprendizaje del alumnado.

Estoy interesada y comprometida, a través del proyecto de tesis, a la obtención de información, entre otros, acerca de la dinámica en el aula. Al respecto solicito atentamente su consentimiento para realizar la serie de entrevistas, en primer momento, para tener acceso a la información.

Las entrevistas serán de orden confidencial, pero no está de más asegurarle que la información será resguarda y tratada con absoluta confidencialidad.

De aceptarme, agradezco su confianza y disposición.

Asesora de tesis. Ana Elena del Bosque

Martha Martínez Venegas

Anexo 2. Guías de entrevista.

Entrevista para el director.

Para comenzar la entrevista se le informó al director de la institución a grandes rasgos el motivo de la visita, explicando que es un proyecto de tesis para poder obtener el título de Licenciada en Psicología y de la gran importancia de su cooperación. También se le informó que la entrevista fue audio grabada para el mejor manejo de la información y que solo se utilizó con fines académicos

- ¿A qué hora entran y salen de la escuela?
- ¿Cuántas personas trabajan en la escuela?
- ¿A qué se dedica cada una?
- ¿Cuántos grupos hay en la escuela?
- ¿Cuántos niños hay inscritos?
- ¿Cómo están organizados los grupos?
- ¿Cuáles son las principales características de los niños?
- ¿Cuántos maestros hay?
- ¿Cuáles son las funciones de cada uno de los maestros?
- ¿Qué hacen cuando llega a faltar algunos de los maestros?
- ¿Cómo es la comunicación entre los maestros?
- Los libros que revisan ¿en qué idioma están?
- ¿Qué idioma hablan la mayoría de los niños?
- ¿En qué idioma les enseñan a los niños?
- ¿De dónde son los recursos económicos que utilizan en la escuela?
- ¿Cómo es la comunicación en general con los padres de familia?
- ¿Considera que existen problemáticas a resolver en la escuela?
- ¿Cuáles son?
- ¿Existe alguna autoridad educativa que los supervise?
- ¿En qué consisten sus exigencias?
- ¿De qué manera informan sus logros o problemáticas?
- ¿Tienen apoyo de esta autoridad?

- ¿Los evalúan de alguna manera como institución?

Para terminar se le agradeció por su colaboración, dejando abierta la posibilidad de una nueva entrevista en caso de existir dudas.

Guía para el profesor

Para comenzar la entrevista se le informó al docente a grandes rasgos el motivo de la visita, explicando que es un proyecto de tesis para obtener el título de Licenciada en Psicología y de la gran importancia de su cooperación. También se le hizo saber que la entrevista fue audio grabada para el mejor manejo de la información y que solo se utilizó con fines académicos.

2.1.1 Formación

- ¿Cuál es su formación?
- ¿En dónde estudio la docencia?
- ¿Tiene que asistir a algún tipo de curso de actualización?
- En caso de contestar acertadamente se preguntará ¿en dónde? ¿cada cuándo?

2.1.2 Experiencia

- ¿Qué requisitos tiene que cumplir para trabajar en esta escuela en particular?
- ¿Hace cuánto tiempo que trabaja en escuelas multigrado
- ¿Hace cuánto tiempo que está a cargo del grupo?
- ¿Cuántos niños están a su cargo?
- ¿De qué grado son?
- ¿Cuántos alumnos hay de cada grado?

2.1.3 Motivación

- ¿Qué lo motiva a ser docente?

- ¿Qué es lo que más le agrada de ser maestr@?
- ¿Cuál es el impacto que usted percibe tiene sus clases sobre la formación de los estudiantes?

2.1.4 Conocimiento de la comunidad

- ¿Hace cuánto tiempo imparte clases en esta comunidad?
- ¿Conoce las tradiciones de la comunidad?
- ¿Las toma en cuenta para la planeación de actividades?

2.1.5 Manejo del idioma

- ¿Qué idioma hablan los niños?
- ¿En qué idioma se comunica con ellos?
- ¿Cuál es la importancia de manejar la lengua de los alumnos?

2.1.6 Relación con padres de familia y con la comunidad

- ¿Cómo es su relación con los padres de familia?
- ¿Cómo llegar a la resolución de problemas?
- ¿Brinda algún espacio a reuniones con los padres de familia?
- Sí, es así ¿qué temas se abordan en las juntas?
- ¿Cómo considera que es la participación de los padres de familia en la formación de los estudiantes?
- ¿Cómo es su relación con los habitantes de la comunidad?
- ¿Cómo es la comunicación con los padres de familia?

2.1.7 Estrategias de enseñanza

- ¿Cuáles considera son las estrategias de enseñanza que utiliza?

2.2.1 Frecuencia de la planeación

- ¿Realiza alguna planeación del contenido de las clases?

- En caso de que responda que no realiza ninguna planeación se le preguntará: ¿por qué? Si responde que sí se le preguntará: ¿cada cuando la realiza? Y ¿Qué elementos considera en la planeación?

2.2.5 Actividades

- ¿Cómo divide las actividades de cada grado?
- ¿Cuál es el material que toma en cuenta cuando realiza la planeación?
- ¿Cuál es el material que utiliza?
- ¿Cómo han sido los resultados obtenidos a partir de su planeación?

2.2.6 Evaluación

- ¿En qué consiste su escala de evaluación?
- ¿Cuáles son los requerimientos para evaluar?
- ¿Cómo evalúa a los niños en el aula?
- ¿Cómo evalúa las tareas de casa?
- ¿De qué manera identifica si sus alumnos y alumnas han aprendido algún tema?

2.3 Desarrollo de las actividades

2.3.1 Actividad inicial

- ¿Con qué actividad inicia las clases?

2.3.2 Dentro y fuera del salón

- En relación al contenido ¿Cómo hace la diferencia en el nivel de explicación del tema entre sus alumnos?
- ¿Cómo divide las tareas de cada grado en clase?
- ¿Deja tareas escolares para realizar en casa?
- ¿Los alumnos realizan las tareas asignadas?
- ¿Cómo es la participación de los estudiantes?
- ¿Cómo maneja la disciplina en su grupo?

- ¿Existe algún reglamento de convivencia para los niños dentro del aula?
- ¿Cómo es la convivencia entre los alumnos?
- ¿Se realizan festivales en fechas importantes?
- ¿Cómo es la organización de la participación de los alumnos en estos eventos?

2.3.3 Por grado

- ¿Cuáles son las particularidades de cada grado?
- ¿Cómo es la organización cuando asigna tareas por grado?

2.3.4 Actividad de cierre

- ¿Cómo finaliza el día de clases?

2.4 Materiales de apoyo

2.4.1 Programas de estudio

- ¿Conoce los programas de estudio?
- ¿En qué se centra el programa de estudios actualmente?
- ¿Cada cuando actualizan el programa de estudios?

2.4.2 Libros de texto del alumno

- ¿Los alumnos cuentan con libros de texto?
- ¿Quién lo otorga?
- ¿En qué idioma están los libros?
- ¿Utiliza los libros para la revisión de algún tema?

2.4.3 Libros del maestro

- ¿Cuenta con libros dirigidos a la docencia?
- ¿quién los otorga?
- ¿Qué tipo de contenido podemos encontrar en los libros?

2.4.4 ¿Qué otro material utiliza en las clases?

2.5 Necesidades de los alumnos

- ¿Cómo considera que son los conocimientos previos de sus estudiantes?
- ¿Considera que existen problemas en el aula?
- ¿Cuáles son?
- Según su criterio a ¿qué cree que se deban?
- ¿Cuál es el obstáculo más grande a que se ha enfrentado en este grupo?
- ¿Cómo es el ritmo de aprendizaje de los alumnos?
- ¿Identifica las necesidades de sus alumnos?
- ¿De qué manera?
- ¿Cuál considera que es el ritmo de aprendizaje de sus alumnos?
- ¿Cómo cambian estas necesidades por grupo o es por alumno?
- ¿Es frecuente que los alumnos tengan dudas sobre el tema revisado?
- ¿Cuándo explica un tema o aclara alguna duda en particular, se dirige sólo al alumno que la expone o a todo el grupo?

3.2 Organización de los grupos

- ¿Cómo distribuye en el salón de clases a los alumnos de diferentes grados?

3.3 Actitudes y formas de relación en el aula

- ¿Cómo es la relación entre los alumnos?
- ¿Cómo es la convivencia entre los niños de diferentes grados?
- ¿Ha notado algunos problemas de convivencia?
- ¿Cuáles? ¿Cómo los ha sobrellevado?
- ¿Cómo es su relación con los alumnos?
- ¿Cómo es su relación con los otros docentes que laboran en la escuela?

Para terminar se le agradecerá por su colaboración, dejando abierta la posibilidad de una nueva entrevista en caso de existir dudas.

Guía para el alumnado

Se realizó el acercamiento con tres estudiantes. Al inicio la plática fue un tanto informal para posteriormente realizar las siguientes preguntas:

- ¿Cómo te llamas?
- ¿Qué es lo más te gusta hacer?
- ¿En qué grado estas?

1.1.1 Conocimiento del estilo de aprendizaje

- Cuando te explica algún tema el maestro ¿cómo se te hace más fácil entender: cuando lo escuchas? ¿tienes que copiar lo que escribe en el pizarrón? ¿tienes te hacer lo que te están explicando

1.1.2 Atención

- Cuando el maestro explica algún tema ¿Lo ves y escuchas?
- ¿Entiendes lo que te explica?

1.3 Motivación

1.3.1 Actitudes ¿Te agrada ir a la escuela?

- Cuando no comprendes algún ¿sigues intentando hasta entender?

1.3.2 Intereses ¿cuál es tu interés por venir a la escuela?

- ¿Puedes mencionar tres motivos para venir a la escuela?
- ¿Te gusta la escuela? ¿por qué?
- ¿Qué cosas son las que te gusta aprender?

1.3.3 Expectativas

- ¿Cuáles son los aprendizajes que debes de obtener en la escuela?
- ¿Para qué crees que te sirva venir a la escuela en un futuro?
- ¿Crees que vas a aprender más mientras asistas a la escuela?

1.3.4 Perspectiva de la conducta

- Cuando vienes a la escuela ¿realizas todas las tareas que te deja el profesora?
- En tu casa ¿haces tarea?
- ¿Cómo te portas en la escuela?

1.3.5 Relación familiar

- ¿Cómo te llevas con tú mamá?
- ¿Qué te dice de que vienes a la escuela?
- ¿Te dice que hagas tu tarea?
- ¿Te ayuda en tu tarea?
- ¿Revisa tus cuadernos?
- ¿Cómo te llevas con tú papá?
- ¿Qué te dice de que vienes a la escuela?
- ¿Te dice que hagas tu tarea?
- ¿Te ayuda en tu tarea?
- ¿Revisa tus cuadernos?
- ¿Tienes hermanos?
- ¿Vienen a la escuela contigo?
- ¿Cómo te llevas con ellos?
- ¿Hacen la tarea juntos?
- ¿Alguna vez te han ayudado a hacer tu tarea?
- ¿Tú ayudas a tus herman@s?

1.4.1 Autoconcepto

- ¿Cuáles son tus cualidades?
- ¿Cuáles son tus defectos?
- ¿Qué es lo que más te gusta de ti?
- ¿Qué es lo que mejor sabes hacer?
- En caso de que alguien dijera cosas feas de ti ¿le creerías?
- ¿Te gusta que te digan halagos?

1.5.1 Planificación del tiempo

- ¿Me puedes contar que haces en un día que vienes a la escuela?
- ¿Todos los días son así?
- ¿Qué haces los fines de semana?
- ¿Tienes una hora para hacer la tarea?
- ¿En qué momento juegas con tus amigos?
- Cuando te dejan una tarea con varios días de anticipación ¿la realizas antes del día establecido o un día antes?

1.6.1 Distractores externos

- ¿Cómo es el lugar donde haces tarea?
- Cuando estas en la escuela ¿Qué es lo que llama tu atención del salón?

1.6.2 Distractores internos

- Cuando no puedes hacer la tarea ¿a qué crees que se deba?
- ¿En qué piensas cuando estas aquí en la escuela?

2.3.2 actividades dentro del salón

- ¿Qué haces en la escuela?
- ¿Participas en clase?
- ¿Tienes libros?
- ¿En qué idioma están?
- ¿Los utilizas?
- ¿Cómo te califican?}
- ¿En qué idioma te enseñan?
- ¿Te dejan tarea? ¿Qué tan seguido?
- Cuando no comprendes un tema que explica el profesor ¿qué haces? ¿le preguntas al maestro o algún compañero?
- ¿Tus padres participan en algunas actividades de la escuela? ¿Cuáles?

3.3.1 Actitudes y formas de relación entre los alumnos

- ¿Cuántos niños hay normalmente en tu salón?
- ¿De qué grado son?
- ¿Cómo te llevas con ellos?

3.3.2 Actitudes y formas de relación de los alumnos con el maestro

- ¿Cómo es tu maestro/ maestra?
- ¿Cómo te llevas con ella/él?

Para terminar se le agradeció su cooperación.

Anexo 3. Guía de observación: Grupo Multigrado.

Grupo: _____

Fecha: _____

Se tomaron en cuenta los siguientes aspectos respecto de la enseñanza.

2.1.7 Práctica de la enseñanza	√	Descripción
Favorece la participación de los alumnos		
Crea el ambiente para el intercambio de experiencias		
Propicia el aprendizaje colaborativo		
Atiende a los alumnos de manera individual		

2.3 Actividad	√	Comentarios
Actividad inicial		
Actividad dentro del salón		
Actividad fuera del salón		
Actividades por grado		
Actividad de cierre		