



CARACTERIZACIÓN DE UN MODELO DE FORMACIÓN INICIAL PARA LA INSERCIÓN A ESCUELAS PRIMARIAS RURALES MULTIGRADO

Juan David González Fraga

Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino

Víctor Manuel León Rodríguez

Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino

Área temática: 8. Procesos de formación.

Línea temática: 4. Procesos institucionales en la formación.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.

Resumen:

En el Sistema Educativo Mexicano, el multigrado es una modalidad que se oferta predominantemente en las zonas rurales. La problemática que se enfrenta en su práctica pedagógica va más allá de resolver cuestiones curriculares para atender la diversidad que presentan los estudiantes y lograr aprendizajes enmarcados en los programas de estudio. Una de las principales cuestiones para generar acercamientos a la escuela multigrado potenciando sus particularidades y abatir sus dificultades radica en la formación inicial para la docencia. Las perspectivas de la política para la formación de docentes desde 2012 carecen de elementos curriculares explícitos para la formación en la atención a grupos multigrado. El presente trabajo recupera algunas de las perspectivas que al interior de la formación inicial vierten los propios alumnos del Centro Regional de Educación Normal "Profra. Amina Madera Lauterio" de Cedral, S.L.P. (en adelante, CREN), acerca del desarrollo de sus capacidades para enfrentar estos contextos. A partir de grupos de enfoque en los que se recupera el discurso sobre la formación en planes y programas, planeación didáctica, estrategias educativas, procesos de evaluación, materiales y la propia formación, se develan las principales inquietudes del docente en formación con respecto a una modalidad educativa a la que muy probablemente ha de enfrentarse. A partir de este escenario se analiza la perspectiva de formación desarrollada por la institución para generar condiciones en la formación e inserción de docentes a los escenarios rurales multigrado.

Palabras clave: Formación inicial, Modelo de formación, Desarrollo profesional, Escuelas Rurales Multigrado.

Introducción

Los contextos rurales son espacios separados de la mancha urbana, caracterizados primordialmente por vida campirana o agrícola con o sin situación de vulnerabilidad económica, cultural o educativa; al mismo tiempo, la particularidad de la escuela multigrado concierne a las características poblacionales de baja demografía en estos escenarios y, por tanto, una política emergente bajo la cual un docente atiende dos o más grados simultáneamente en el mismo espacio. Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017), en el país 44% de las escuelas primarias son multigrado, siendo las principales entidades con el mayor número de escuelas multigrado Chiapas (69.9%), Durango (62.8%) y San Luis Potosí (60.8%), en este último es el contexto donde se desarrolló la investigación.

En México, la formación inicial de los docentes se realiza en Instituciones de Educación Superior constituidas como Formadoras de Docentes denominadas Escuelas Normales. En el caso de San Luis Potosí, tres instituciones públicas ofrecen la formación de docentes de primaria a nivel licenciatura: La Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino –ENESMAPO– que cuenta con cinco planteles, de los cuales en dos se oferta esta licenciatura: San Luis Potosí y Ciudad Valles ; la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado –BECENE–; y El Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio” –CREN– que se ubica en el municipio de Cedral, ésta última institución es motivo de la presente investigación

Desarrollo

Mediante esta propuesta de formación se acercó a las realidades del contexto educativo, ofreciendo a los estudiantes una asignatura regional durante dos semestres en las que se proponía el análisis de diversos temas como la enseñanza en grupos multigrado, factores lingüísticos y culturales de la enseñanza en zonas indígenas y la atención educativa a niños de zonas urbanas en situación de riesgo (SEP, 1997).

Para el año 2012, el plan de estudios conformado por trayectos formativos mediante un enfoque centrado en el aprendizaje, basado en competencias, flexibilidad curricular, académica y administrativa (DOF, 2012), propone el trayecto de cursos optativos conformado por cuatro espacios curriculares para una formación complementaria e integral de los estudiantes. Sin embargo, estos trayectos pueden no orientarse en las instituciones para la atención a grupos multigrado y por lo tanto “la formación inicial no prepara a los docentes para el trabajo pedagógico en estos contextos, además de que no hay un modelo de gestión escolar ad hoc al multigrado” (Escobar, M. y Broitman, C. 2016). Pese a ello, algunas Escuelas Normales concentran esfuerzos para desarrollar currículo transversal pertinente con las necesidades de formación en esta modalidad educativa.

De acuerdo con León, Ojeda y Zamora (2018) los estudiantes normalistas, en sus acercamientos a las prácticas multigrado “cotejan los conocimientos adquiridos en las aulas, la experiencia desarrollada en este proceso y los saberes sistematizados del mismo”. Los acercamientos a los contextos multigrado se

constituyen en una fuente de contrastación de los posicionamientos teóricos, la realidad contextual y contingencial observable y los saberes que emanan de las experiencias educativas desarrolladas durante sus jornadas de práctica.

De ahí que el propósito fundamental de la presente investigación fue indagar en la formación inicial de los estudiantes normalistas sobre su perspectiva y prospectiva con respecto a la inserción al servicio profesional docente en escuelas primarias multigrado en contextos rurales, esto en función de la formación que han recibido en las aulas, a partir de sus jornadas de práctica y la habilitación complementaria que hayan obtenido para acceder a estos contextos. De ello se deriva el análisis de lo que el Centro Regional de educación normal, Profra. Amina Madera Lauterio ha constituido como su Modelo de formación Inicial para la inserción profesional a la docencia en escuelas multigrado de escenarios rurales.

Esta indagación se genera a partir de la primera participación a nivel nacional de Escuelas Normales en el 20°. Verano de la Ciencia Región Centro, con financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología –CONACYT– que busca poner en juego las potencialidades institucionales a fin de promover, dinamizar y difundir la investigación que se realiza en los diferentes escenarios de educación superior, buscando interesar a los alumnos de pregrado a participar en proyectos acompañados por investigadores con líneas de generación y aplicación del conocimiento bien definidas. La investigación se desarrolló con la colaboración de cuatro investigadores de una de las Escuelas Normales públicas de la entidad, y la participación de ocho becarios del programa que acompañaron el trabajo de captura, análisis e interpretación de resultados.

En la perspectiva metodológica se tomó como base las premisas del estudio de casos con enfoque cualitativo (Stake, 2000) desde el paradigma interpretativo. Para la recopilación de la información se utilizó la técnica grupos focales, mediante la entrevista grupal en la que participaron diez estudiantes del CREN. Los criterios de selección de sujetos participantes se dieron en relación a los alumnos de séptimo u octavo semestre que tuvieran la experiencia en sus jornadas de práctica en contextos rurales bajo la modalidad multigrado y que, preferentemente, estuvieran ejerciendo su último año de formación inicial en estos escenarios.

Estas entrevistas se analizaron mediante el software Atlas.Ti, indagando sobre cómo la Escuela Normal gestiona el acercamiento de los estudiantes a las escuelas multigrado en contextos rurales, cuáles cursos y/o trayectos favorecen la formación de los estudiantes para el servicio profesional docente en escuelas multigrado y qué factores inciden en la formación de los estudiantes para trabajar con grupos multigrado en contextos rurales. Las dimensiones de análisis correspondieron a los trayectos curriculares que cursan los alumnos normalistas: el psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lengua adicional y TIC, y práctica profesional. Unidades de análisis complementarias, también dieron cuenta de los procesos de inserción a la educación multigrado y los saberes emanados de la experiencia.

Para el acercamiento de los estudiantes a las escuelas multigrado en contextos rurales, se identifica una diversidad de procedimientos y valores institucionales del CREN:

El Centro Regional de Educación Normal, Profra. Amina Madera Lauterio, al ubicarse en un municipio predominantemente rural, se ha ocupado de formar docentes para laborar en este contexto. En la entrevista grupal, se destaca la observación y práctica profesional en escuelas ubicadas en contexto rural multigrado y/o unigrado, “hacemos lo que son entrevistas a los maestros, a los papás, a los niños y aparte también hacemos como un análisis FODA” (UHFIM, 3:5).

Para esta institución en las jornadas de práctica multigrado se devela una metodología de acción–reflexión–acción, en la que se permite a los alumnos acceder al campo, recabar inquietudes, trabajar sobre ellas y adecuar metodologías, al tiempo que se marca una ruta de acción propia, en un sentido profesional “es llevarnos primeramente a ese, a ese campo, después darnos algunas recomendaciones por ejemplo en la manera de planear según tema en común, este checar la gradualidad de los contenidos y ya de esta manera pues nosotros también ir adquiriendo nuestra propia metodología para enfrentarnos a este tipo de circunstancias” (UHFMI 2:4). Este planteamiento se posiciona en un nivel hermenéutico reflexivo (De Lella, 1999) en el que el estudiante normalista recupera los problemas prácticos para reflexionar sobre ellos con el acompañamiento docente, y genera procesos de actuación propios.

A partir de esta metodología se descubre un modelo dialéctico de formación inicial para la práctica que implica fundamentalmente tres fases: La formación para la experiencia, la formación en la experiencia y la formación desde la experiencia. En un primer momento se habilita en un tipo de formación que anticipa la práctica docente, al mismo tiempo se proporcionan herramientas para formarse en la práctica, es decir, mientras se ejerce la docencia, y finalmente una fase reflexiva que recupera la experiencia, busca formar desde la experiencia sistematizada y a su vez preparar para la siguiente exposición a la práctica profesional. De estas fases se recuperan algunas bondades identificadas por los propios alumnos:

Formación para la experiencia

El CREN enfatiza los programas de la malla curricular que fortalecen el conocimiento para anticipar la actividad frente a grupo, esto lo identifican los alumnos durante sus trayectos de formación: “algunas materias, creo que si apoyan mucho, por ejemplo la de adecuación curricular ahí fue de segundo semestre creo, bueno en esa materia recuerdo que la maestra nos hacía como que una sugerencia de lo que es el uso de un test para los estilos de aprendizaje” (Entrevista 1, pag. 7). “llevamos lo que fue gestión escolar, la materia y bueno ahí realizamos ya en nuestras escuelas de práctica realizamos un proyecto de mejora conforme a lo que es las necesidades de cada escuela, se realizó un proyecto para hacer una mejora de, que vaya vehiculado también este con el aprendizaje de los alumnos” (Entrevista 1, pág. 8). Se orienta la asignatura a centralizar el aprendizaje del alumno como objetivo fundamental al tiempo que se promueve un proyecto de gestión pedagógica que trascienda a lo escolar.

Existe un trabajo metodológico diversificado para promover el aprendizaje en las escuelas multigrado, recuperando metodologías propuestas desde modelos educativos anteriores como lo es el uso de monitores, o la metodología del tema común con actividades diferenciadas. “Nos enseñan a planear por

tema en común, a considerar los conocimientos previos de los alumnos e incluso implementar estrategias como el uso de monitores”. (Entrevista 1, pág. 4). Estas propuestas permiten a los docentes en formación perfil alternativas de trabajo en el grupo con base a un diagnóstico de la situación contextual específica.

Una de las perspectivas en la formación para la experiencia multigrado es contar con una planta docente que ha desarrollado actividad profesional en escenarios multigrado y cuenta con este referente. “La maestra acababa de entrar, ella venía de multigrado y la eligieron para que ella nos diera la clase”. (Entrevista 1, pág. 5) En múltiples referencias empíricas de este estudio se ha relacionado la experiencia del formador de docentes en contextos multigrado con prácticas docentes exitosas que derivan en el fortalecimiento de la actividad de los estudiantes normalistas y sus procesos de práctica.

Esta misma acción se ve reforzada por formación complementaria ofertada por el CREN. Se han realizado talleres alternos sobre educación multigrado con docentes que trabajan en esta condición cotidianamente. “vinieron maestros que trabajaban en multigrado y nos dieron como que, talleres, talleres y eran de acuerdo a varias temáticas, por ejemplo en mi grupo se trabajó lo que era pensamiento matemático y vimos varias estrategias de matemáticas para trabajar en el aula multigrado” (Entrevista 1, pág. 14).

Las jornadas intensivas de práctica en séptimo y octavo semestre también fortalecen el proceso de inserción. Un elevando porcentaje de casi el 50% de los alumnos en su último año de formación, lleva a cabo sus jornadas de práctica en escuelas multigrado, algunos lo realizan en instituciones unitarias, algo inédito en las Instituciones Formadoras de Docentes al menos en el Estado de San Luis Potosí.

Formación en la experiencia

La formación en la experiencia está constituida por los momentos en los que en la práctica se manifiesta el entrecruce de los conocimientos adquiridos con los acontecimientos de la cotidianidad escolar, este vaivén dialéctico teórico práctico constituye un nivel de formación en el que los alumnos adquieren experiencia como un resultante sistemático de la reflexión sobre los acontecimientos y su anclaje con el marco teórico, referentes empíricos y teorías implícitas previamente desarrolladas. En este sentido, para los alumnos normalistas, la experiencia proporciona herramientas no adquiridas en la teoría sino contrastadas ante la misma. “no con el hecho de leer por ejemplo teoría, formas de intervención nos va a dar, vamos a decirlo así, las herramientas necesarias, sino que es el enfrentarnos a ese contexto”. (Entrevista 1, pág. 4).

A partir del descubrimiento de este entramado teórico empírico se develan hallazgos en la práctica propia, tales como las distancias entre la fase de planeación y el momento de la práctica frente a grupo, la complejidad de adecuar la gradualidad de los contenidos de acuerdo con las necesidades formativas de los alumnos, la diversidad de interconexiones entre el desarrollo biológico y cognitivo del alumno, entre otras. Estas revelaciones constituyen a bien la fuente de saberes experienciales en los normalistas, o pasan al bagaje de conocimientos que se analizan en espacios posteriores desde la revisión de la experiencia. Si ocurre lo primero, los docentes en formación no solo develan problemas contextuales o su práctica, sino

las causas de tales problemas, y en la medida que esto ocurre se encuentran en posibilidades de reestructurar de forma experiencial sus estrategias pedagógicas. La síntesis entre lo aprendido de otros, de la teoría y de sí mismos en la experiencia, constituye un amplio sentido en la formación profesional para la docencia.

Formación desde la experiencia

La formación desde, o a partir de la experiencia, es la etapa mayormente enriquecedora del modelo de formación inicial para el multigrado propuesto por el CREN. Esto está concretado en la generación de espacios comunes de intelección para el análisis de la experiencia en la práctica, éstos a su vez generan ejercicios de reflexión sistémica sobre la actividad profesional, esto mediante la recuperación de las experiencias individuales, planeadas al colectivo para su realimentación.

El espacio común de intelección ha resultado vital en dos sentidos, exponer las debilidades y retos generados a partir de la propia práctica, recibiendo sugerencias por parte del colectivo, e identificar resonancias a partir de la experiencia de los otros, logrando ampliar el espectro de conocimientos de lo desarrollado o por desarrollar. En este sentido expresan: “el informe se realiza un plenaria, así en grupo y ahí cada compañero comparte sus experiencias y pues como digo, se comparten y ahí se ven los retos que cada quien enfrente en dicha institución donde fue”. (Entrevista 1, pág. 6).

La narración ocupa un papel central para reflexión sistémica sobre la actividad profesional, a partir de este ejercicio los alumnos se posicionan no solo en un papel de autoevaluación sino de compromiso profesional con la mejora de su actividad: “hacemos como un diagnostico primero, de cómo trabajan los niños, cuáles son sus estilos de aprendizaje y todo eso y ya después narramos las experiencias que tuvimos dentro de la escuela multigrado”. (Entrevista 1, pág. 5). Al desarrollar esta figura retórica, los alumnos se posicionan tanto en lo realizado, como en un escenario ideal que les permite modificar sus estrategias y buscar el perfeccionamiento de su quehacer docente.

De esta forma se logra la recuperación de la experiencia colectiva, saberes que interrelacionados generar conocimiento común aplicable a las siguientes jornadas de práctica, o en su lugar, permiten la concreción formativa del trabajo profesional para el multigrado.

De esta forma, los alumnos reconocer como beneficios del modelo de formación que se desarrolla en su institución una adquisición de experiencia relacionada con el tiempo destinado a la práctica, cuanto mayor sea el tiempo en escuelas multigrado, mayores también los saberes emanados de la experiencia. Reconocen, por ejemplo, que a través de la experiencia constante han tomado consciencia de la gradualidad de los contenidos en relación con los procesos de desarrollo de los alumnos.: “yo me quedaba pensando, no sé si tengan la madurez necesaria como para ver este tipo de temas”. (Entrevista 1, pág. 11). En función de ello han logrado tomar decisiones sobre su planeación didáctica, mediación pedagógica y procesos de evaluación.

Conclusiones: El modelo de formación desarrollado por el CREN ha presentado algunas bondades:

Un aspecto ampliamente resaltado por parte de los alumnos como benéfico dentro del modelo de formación, lo constituye una planta docente con experiencia en el nivel de educación Básica, pero sobre todo con experiencia frente a grupo en escenarios multigrado, y la visión estratégica que ha permitido situar a los docentes con esta experiencia en los trayectos formativos pertinentes. De acuerdo a los estudiantes normalistas la experiencia profesional de los formadores ha permitido complementar los cursos y diversificar las estrategias y métodos para la planeación, ejercicio y evaluación de didáctica multigrado.

Los procesos desarrollados por la institución han permitido que los alumnos se interesen por la modalidad educativa multigrado, de tal forma que algunos documentos para titulación han sido orientados en este sentido “también estoy en la modalidad de informe, estoy trabajando con lo que son las competencias cívicas y éticas en una escuela multigrado” (UHFIM, 2:35); “igual en tesis, mi tema es la evaluación en español, una herramienta de intervención en la escuela multigrado” (UHFIM, 2:36). Las prácticas profesionales de séptimo y octavo semestre en escuelas multigrado han facilitado que las tesis e informes de práctica se orienten a esta temática, pero más allá de ello, los docentes en formación desarrollan consciencia sobre la relevancia de enfrentar un escenario que será común en el ingreso al servicio profesional.

Conclusiones

Como resultado de lo anterior, se identificó que el CREN es una institución que en la formación inicial construye una perspectiva que favorece a los estudiantes para que ingresen al servicio profesional docente en escuelas multigrado, se ofrecen cursos optativos relacionados al trabajo en multigrado, además de espacios de formación extracurriculares, como son talleres, conferencias y vínculos con docentes en servicios que laboran en este tipo de escuelas, que en su mayoría egresaron de la misma institución. En estos trayectos formativos, “nos enseñan a planear por tema común, a considerar los conocimientos previos de los alumnos, e incluso implementar estrategias como el uso de monitores (...) el uso de materiales y recursos del contexto para favorecer el aprendizaje de los alumnos” (UHFIM, 3:2).

La movilidad al interior del CREN también ha permitido observar la forma de abordar la didáctica multigrado en otros escenarios y cotejar con la experiencia institucional: “Con la de Saltillo, bueno por ejemplo yo me acuerdo que ahí había comentarios de que a los chavos no les gustaba ir a las escuelas multigrado o rurales porque según por los servicios, que no había internet que no sé qué, que estaba muy lejos” (UHFIM, 2:39). Los estudiantes del CREN reconocen la necesidad de anticipar las características de los contextos multigrado que son comunes en la entidad para desarrollar sus procesos profesionales, a fin de orientar la adecuada planeación, ejecución y evaluación en su didáctica.

Derivado de todo lo anterior, los factores que inciden en la formación de los estudiantes para trabajar con grupos multigrado en contextos rurales se encuentran condicionados a la ubicación de las instituciones o planteles, a la historia y trayectoria de formación institucional y el tipo de programas que oferta, en el caso del CREN se reconoce como especialista en la formación de maestros de primaria, ya que es la única licenciatura que ofrece, pero además al ser reconocida como una institución para el medio rural, ha logrado desarrollar un modelo de formación acorde al imaginario social construido en relación a ella.

La perspectiva de la formación inicial para el servicio profesional docente en escuela primarias multigrado en contextos rurales, se vincula a la concepción pedagógica que los estudiantes construyen, ésta hace referencia al significado que confieren a su trabajo, en el que “se inscribe el horizonte significativo, desde el cual cada uno otorga un sentido especial a conceptos e ideas que generalmente se manejan como si su significado fuera el mismo para todos” (Rosas, 2003). La comprensión crítica y reflexiva de la realidad educativa en el contextos social y político en el que se inserta la formación de los docentes, implica la construcción del saber profesional que oriente el ejercicio de su práctica, como señala Aguilar (2013) no basta con que la reflexión se ocupe de la reconstrucción de las situaciones donde se produce la acción docente, además, debe incorporar la forma de analizar críticamente los intereses individuales y colectivos que subyacen a las formas dominantes de concebir la enseñanza.

Por lo tanto, analizar la formación inicial desde la perspectiva de los estudiantes, permite a las Escuelas Normales participar en la construcción de una agenda institucional que favorezca la práctica docente en contextos rurales en la que intervengan los significados, las percepciones y acciones de agentes implicados en el proceso de un proyecto educativo que delimite la función del maestro como lo señalan Fierro, Fortoul & Rosas (2000).

Referencias

- De Lella, C. (1999) “Modelos y tendencias de la formación docente”, en Desarrollo escolar, Perú, OEI. Disponible en <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Fecha de acceso, mayo de 2012.
- DOF (2012) Acuerdo por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros. 20 de agosto de 2012.
- Escobar, M. & Broitman, C. (2016) “La enseñanza de las matemáticas en aulas plurigrado como objeto de estudio en la formación docente” en Juárez Bolaños, D. Coord. (2016) Educación Rural: experiencias y propuestas de mejora. México: Colofón.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2000). Transformando la práctica docente. México: Paidós.
- INEE. (2017). Panorama Educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior. México.
- León, V., Ojeda, B. & Zamora, C. (2018) Construcción de saberes desde, en y para la docencia en educación rural. Memorias. III Congreso Iberoamericano de Educación Rural. Cusco, Perú. En prensa.

Rosas Carrasco, L. O. (2003). *Aprender a ser Maestro Rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: CEE: Fundación para la Cultura del Maestro. SNTE.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.

SEP (1997) *Plan de Estudios 1997. Educación Primaria*. México.

Stake, R. (2000). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.