



EVALUACIÓN DE LA PERTINENCIA DE LA PRÁCTICA DOCENTE PARA PROPICIAR LOS APRENDIZAJES DE LOS Y LAS ESTUDIANTES EN LAS ESCUELAS EN EDUCACIÓN BÁSICA EN EL ESTADO DE JALISCO

María Isabel Sañudo Guerra
Subsecretaria de Educación Básica en Jalisco

Área temática: Prácticas educativas en espacios escolares

Línea temática: Prácticas educativas multigrado

Tipo de ponencia: Reportes parcial de investigación

Resumen: La práctica docente en el aula multigrado requiere de condiciones y relaciones que permitan la aplicación de un currículo nacional, pero a la vez contextualizado, lo que obliga a que la escuela y el currículo sean más abiertos a estrategias pedagógicas que permitan tener en cuenta los saberes previos de los estudiantes y diseñar situaciones didácticas que propicien aprendizajes significativos.

En México, el currículum nacional se concreta, en un plan y programas de estudio y materiales como libros de texto diseñados en una estructura unigrado, en donde como señala Santos (2011) se dosifican contenidos y objetivos de aprendizaje por grados, que a su vez están delimitados por edades homogéneas, y la prescripción de trayectos escolares idóneos.

Entre los principales desafíos que enfrentan los docentes en las escuelas multigrado para la puesta en marcha de los programas de estudio se encuentra la planificación didáctica y organización de los contenidos, la articulación de materiales y estrategias de enseñanza para el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo. Las evaluaciones bimestrales que se aplican a los estudiantes siguen la misma organización y estructura de los contenidos por bloque (Arteaga, 2011, SEP, 2006)

Palabras clave: Evaluación, pertinencia, prácticas educativas, Multigrado

Introducción

Cuando se habla de escuela multigrado se refiere a un tipo de estructura en la que un docente enseña dos o más grados simultáneamente y además de desempeñar su labor docente también tiene a su cargo tareas de director tanto académicas como administrativas.

Las escuelas multigrado requieren una formación de estrategias didácticas para dar atención pertinente y de calidad. Sin embargo, no han surgido directrices para la mejora de las prácticas docentes en multigrado.

En México, como en muchas partes del mundo, las escuelas multigrado han sido la opción educativa para brindar educación a millones de habitantes del medio rural y urbano dispersos en miles de localidades. Este tipo de planteles se caracterizan por atender en un mismo grupo a estudiantes de diferentes grados, lo cual implica una diversidad en cuanto a edades, experiencias de vida, niveles de desarrollo y maduración, entre otros aspectos.

En el caso del docente en escuelas con modalidad multigrado indígena o migrante además tienen un mayor desafío para contextualizar y diversificar los contenidos nacionales a fin de construir una respuesta educativa la cual articule las culturas nacional, regional y local. Así, la práctica docente en el aula multigrado requiere de condiciones y relaciones que permitan la aplicación de un currículo nacional, pero a su vez, contextualizado a las necesidades y realidades educativas de cada uno de los estudiantes. Por tanto, se requiere que la escuela y el currículo sean más abiertos a estrategias pedagógicas que den respuesta a la realidad local, lo que permitiría tener en cuenta los saberes previos de los estudiantes y diseñar situaciones didácticas que propicien aprendizajes significativos, como lo manifiestan algunas propuestas educativas en contextos socioculturalmente diversos en otros países (Ministerio de Educación de Perú, 2009; Ames, 2004).

Se impulsaron estrategias de acompañamiento y asesoría pedagógica a los docentes, así como la conformación y fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares con docentes multigrado, como espacios de formación y gestión escolar. Asimismo, se identifican experiencias dedicadas a la formación de figuras educativas de apoyo, los Asesores Técnicos Pedagógicos con el propósito de que adquieran mayores herramientas para brindar asesoría pedagógica en escuelas multigrado en el estado.

A partir de la problematización antes expuesta, se identificó que a nivel nacional y estatal de la práctica docente multigrado los problemas centrales y prioritarios son:

1. En materia de formación inicial, la poca vinculación que existe entre la formación que brindan las escuelas normales y el ejercicio docente ya en servicio. Estas instituciones se enfocan principalmente a la atención de grupos unigrado, dejando una brecha entre la formación y la intervención docente con grupos multigrado.
2. La oferta de formación continua para docentes con grupos multigrado es insuficiente y poco pertinente.

Por otro lado, varios autores y propuestas pedagógicas coinciden en que la escuela multigrado requiere del desarrollo de prácticas de enseñanza simultáneas y diversificadas para atender la heterogeneidad, particularmente, de grados y niveles de desarrollo de los estudiantes (UNESCO, 2013) Asimismo, se recomiendan diferentes maneras de organizar la clase:

- a. Trabajo independiente que puede hacerse desde toda la clase resolviendo un ejercicio, trabajo separado por pequeños grupos o trabajo personalizado e individual.
- b. Interacción, donde se encuentre toda la clase realizando actividades cooperativas, en pequeños grupos o de forma individual realizando tareas comunes.
- c. Trabajo interdependiente, como el trabajo por proyectos en grupo, y coordinación de tareas. Tales referentes coinciden en una clase “multidimensional” donde se diversifiquen las actividades de acuerdo con los propósitos de aprendizaje, condiciones y necesidades del grupo y los estudiantes.

Se ha reconocido una mayor pertinencia en prácticas docentes donde se alternan y combinan diferentes modos de agrupamiento de los estudiantes, que permiten la interacción entre pares de diversos grados, edades y niveles de desempeño. Algunos autores les llaman “agrupamientos flexibles”. Los más recurrentes por su impacto en la promoción del aprendizaje colaborativo y la ayuda mutua son: el trabajo en equipos por grado, ciclo o multinivel, por monitores y tutores.

Se ha comprobado que a través de este tipo de interacciones los estudiantes tienen grandes oportunidades para desarrollar mayores habilidades de competencias prosociales como cooperación y respeto a las diferencias (Bustos, 2010; SEP, 2006; Little, 2005; Mulryan-Kyne, 2005; Vicent, 1999b, 1999c). Estas estrategias de instrucción posibilitan: a) el andamiaje para el desarrollo de nuevos aprendizajes, b) una dinámica interactiva que aprovecha la heterogeneidad del grupo, y c) la circulación abierta de saberes, todos los alumnos tienen contacto con los saberes, en diferentes niveles de profundidad y desde distintos abordajes (Santos, 2006). Asimismo, este tipo de agrupamientos posibilita la alternancia entre trabajo dirigido y trabajo autónomo. En el trabajo por tutores, los estudiantes elevan la autoestima, confianza en sí mismos y liderazgo (Guimaraens, et. al., 2009); y se propician condiciones favorables para el “aprendizaje contagiado” a través de la colaboración entre estudiantes con diferentes niveles de madurez y pericia (Santos, 2011). En este mismo tenor, Uttech (2001), apoyándose en la teoría sociocultural de Vygostky, señala que las posibilidades de un grupo multigrado subyacen en la naturaleza social del proceso de aprendizaje que puede aprovecharse en posibilitar la interacción entre estudiantes de diferentes niveles de avances, madurez y experiencia, ya que entre los mismos estudiantes se generan andamiajes intelectuales para que unos y otros avancen y resuelvan distintas tareas.

Estos ambientes y dinámicas escolares también favorecen el avance en el desarrollo de habilidades de comunicación y profundización de los temas aprendidos, así los estudiantes con menor avance tienen la posibilidad de estar expuestos a niveles de pensamiento más complejos (Uttech, 2001). Incluso en escuelas unigrado se han mostrado las posibilidades de aprendizaje que se derivan de situaciones escolares en las que interactúan estudiantes de grados disímiles a partir de la tutoría entre pares, en el que los estudiantes que asumen el rol de tutor descubren el conocimiento para apoyar a otros como función social, y esto, les permite organizar y sistematizar su conocimiento ante la demanda de hacerlo comprensible para otros (Nemirovsky, 1998).

Particularmente la tutoría entre pares implica una relación de cooperación entre dos o más estudiantes donde uno brinda conocimientos a otro, pueden ser estudiantes del mismo o diferente grado. El docente debe tener la habilidad para la conformación de grupos de estudiantes que, según sus personalidades, niveles de avance, edades y niveles de desarrollo, les permita establecer una relación de tutoría.

El objetivo general de la investigación es la pertinencia de la práctica educativa en los estudiantes de escuelas multigrado en el estado de Jalisco con las siguientes acciones específicas.

1. Identificar las escuelas multigrado (nivel, clave y ubicación regional) en el estado de Jalisco.
2. Realizar los trámites administrativos ante las autoridades de Educación básica del estado de Jalisco para que se realicen reuniones con jefes de sector, supervisores y directores (en su caso) de las escuelas multigrado de la muestra acerca del propósito, el procedimiento y la fecha de observación y aplicación de pruebas, para recibir sugerencias y ajustar los procedimientos.
3. Determinar el número y los perfiles (sexo, edades, categoría académica y formación) de los docentes de escuelas multigrado en educación básica del estado de Jalisco.
4. Determinar la muestra de los docentes a evaluar por nivel, modalidad y ubicación regional.
5. Procedimiento de observación del trabajo del aula y grupos focales en cada caso.
6. Procesar la información para establecer las regularidades identificadas en la práctica de los docentes en diferentes niveles y contextos y los resultados del logro estudiantil.
7. Identificar las condiciones de prácticas pertinentes y las áreas de oportunidad que permitan perfilar posibles intervenciones para la mejora.

En el desarrollo de la investigación **en una primera etapa** se identificaron las escuelas multigrado en nivel, clave, modalidad y ubicación en cada región, se determinará el número y los perfiles como género, edades, categoría académica y formación de los docentes. **En la segunda etapa:** Se definió el procedimiento de observación del trabajo del aula en cada caso y se aplicó un grupo de discusión por cada región. Posteriormente, proceso la información para establecer las regularidades identificadas en la práctica de

los docentes en diferentes niveles y contextos y los resultados del logro estudiantil. **En la tercera etapa**, se estableció la relación entre las modalidades de práctica, grupos focales de cada región, posteriormente, se identificó las condiciones de prácticas pertinentes y las áreas de oportunidad que permitan perfilar posibles intervenciones para la mejora.

Desarrollo

Es una investigación evaluativa de corte cualitativo, descriptivo en una primera fase, interpretativo en la segunda.

Diseño de los instrumentos de evaluación

- Muestra representativa: Escuelas en preescolar, primaria y secundaria con un criterio estadístico para determinar una muestra estratificada por regiones, tipos como multigrado, Indígena, CONAFE y Telesecundaria.
- Observación sistemática de la práctica docente multigrado, evaluación del logro de los estudiantes.
- Un grupo de discusión por cada región
- Concepto ordenador (categorías): Si los estudiantes de educación obligatoria logran o no el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en distintos momentos del proceso educativo.
- Observables (indicadores): Puntos específicos en los que ese aprendizaje se puede entender: conocimientos, competencias, actitudes, valores, representaciones, etc.

La metodología de la investigación es una evaluación comprensiva basada en estándares (Stake 2014) de corte cualitativo complementado con instrumentos cuantitativos, descriptiva en una primera fase, interpretativo en la segunda.

En el muestreo incidental el investigador determina deliberadamente qué individuos formarán parte de la muestra, tratando de escoger a los casos considerados típicamente representativos de la población. Los criterios de elección suelen basarse generalmente en el conocimiento teórico sobre el tema objeto de estudio. Muestra representativa: Escuelas en preescolar, primaria y secundaria con un criterio estadístico para determinar una muestra estratificada por regiones, tipos como multigrado, Indígena, CONAFE y Telesecundaria.

Por lo anterior surgieron las siguientes preguntas de investigación. 1. ¿Cuáles son las condiciones de las escuelas multigrado en el estado? 2. ¿Qué características presenta la práctica educativa de una muestra

de docentes de escuelas multigrado de cada nivel y modalidad? Y a partir de ello, ¿cuál es la pertinencia de cada una de ellas?

Objetivos específicos 1. Proporcionar información diagnóstica contextualizada, válida y confiable, y pertinente a la sociedad y a las autoridades educativas, sobre las escuelas multigrado. 2. Caracterizar la práctica educativa de una muestra de docentes de escuelas multigrado de cada nivel y modalidad.

Observables (indicadores): Puntos específicos en los que ese aprendizaje se puede entender: conocimientos, competencias, actitudes, valores, representaciones, etc.

En la educación, la evaluación se considera como una oportunidad de aprendizaje donde se pueden identificar los aciertos para repetirlos y los errores para superarlos, es decir, establecer un balance entre los logros y las dificultades, los avances y los retrocesos, los beneficios y los obstáculos, lo que se aprendió y lo que falta por aprender. En suma, la evaluación es un proceso metacognitivo que da pie a la posibilidad para desempeñarse mejor con el fin de propiciar la consecución del propósito educativo. La evaluación no es un fin en sí misma, sino un proceso para obtener conocimiento que permita mejorar la formación, igualar las oportunidades y tomar acciones equitativas desde las diferencias. Evaluar, por más sofisticada que sea la prueba, con el propósito de establecer un ranking, de clasificar, escindir, jerarquizar, excluir, segmentar, segregar tiene consecuencias perversas; abre las brechas de la desigualdad entre ciudadanos, instituciones, estados o países. Se trata de discutir acerca del tipo de evaluación, ya que se convierte en un problema si cualquiera de estas orientaciones se asume una perspectiva de forma acrítica, sin cuestionar su fundamento, los principios que la orientan y la metodología mediante la cual se desarrolla. (Gentili, 1994) Para la evaluación de la pertinencia de la práctica, se consideró la perspectiva comprensiva basada en estándares de Stake (2014). Este enfoque combina los diversos tipos de evaluación de acuerdo con los supuestos teóricos propuestos por Buendía, González, & Pozo (2004). Se trata de una evaluación orientada hacia los resultados que pretenden “efectuar operaciones de control y verificación para estimar la eficacia de las políticas y los sistemas de intervención social” (Buendía, González, & Pozo, 2004: 40). De manera simultánea es una evaluación guiada por la teoría que contribuye a validar las teorías y mejorar los programas de intervención social. Además, se pretende que sea una evaluación inclusiva, porque propicia la participación reflexiva de los agentes involucrados y la construcción del conocimiento sobre el objeto a evaluar. Esta investigación está centrada en la evaluación comprensiva de resultados, plantea la teoría como base para la comprensión del objeto a evaluar, el diseño de los instrumentos, el análisis de los datos y la interpretación contextualizada de los resultados.

La práctica docente constituye la estrategia de hacer y producir con un alto nivel, y se evalúan para conocer sus avances y ajustar sus acciones. Por lo que, en la evaluación de las escuelas multigrado, “la evaluación tiene como objeto determinar en qué medida los efectos observados corresponden a los objetivos perseguidos, y eventualmente, decidir si los objetivos mismos deberían o no ser modificados.” (Landsheere, 1996:169). El estado y las características de cada uno de estos componentes, la práctica

docente y el logro educativo, es vital para la consecución de los objetivos de la escuela multigrado, y aunque están estrechamente imbricados, cada uno tiene sus condiciones particulares que requieren atención de acuerdo con su naturaleza. La docencia en la actualidad no tiene sentido, sino en función de que los y las estudiantes se formen y desarrollen para ser exitosos en la escuela y la vida. Desde esta perspectiva la práctica docente constituye un sistema donde se observan “una serie de acciones reflexivas articuladas e intencionadamente formativas”, estas acciones están ligadas entre sí, determinándose unas a otras. Estas acciones se mantienen en permanente movimiento y cambio, nunca permanecen. Esta unidad orgánica llamada práctica educativa considera dentro de sus procesos constitutivos la posibilidad de movilidad, no en el sentido de “sumar” elementos sino en el de avanzar en espiral, modificando el resto de los procesos y convirtiendo cada cambio en una unidad cualitativamente diferente (Sañudo, 2006). Lo educativo, como supuesto conceptual asumido e inferido a partir de las reflexiones precedentes, es una acción transformadora del individuo que produce conocimiento propiciado por un sistema de interacciones en un contexto histórico específico.

Conclusiones

Se pretende que los hallazgos de la evaluación permitan mejorar su práctica docente a partir de la experiencia de los docentes multigrados y sus diversos contextos, de este modo los resultados de la evaluación permitan fortalecer su eficiencia para atender las necesidades en el contexto educativo de la entidad.

Asimismo, ofrecer información pertinente, oportuna y contextualizada a las escuelas y a los docentes, que ayude a mejorar la práctica docente y el aprendizaje de todos sus estudiantes.

Como resultado parcial de esta investigación, los docentes realizaron preguntas para identificar en los estudiantes los conocimientos que disponen y los que desconocen, valoran los conocimientos de cada niño o niña con preguntas orales. Otros docentes evalúan a sus alumnos y alumnas de manera grupal. El o la docente realiza en el grupo preguntas y los alumnos y alumnas van participando con sus respuestas. Las respuestas son comentadas por todos los alumnos y alumnas, con el objetivo de que se reafirme lo aprendido. Esta actividad apoya al docente para ubicar a los alumnos y alumnas que requieren reforzar los aprendizajes y el contenido que no se comprendió. Por otra parte, otros docentes optan por, al final de cada clase, solicitar a los alumnos y alumnas que escriban lo que aprendieron ese día. Este ejercicio tiene el objetivo, por una parte, de que los alumnos y alumnas reflexionen sobre lo visto en clase y se lleve a cabo una retroalimentación en el grupo del tema abordado y, por otra parte, que la o el docente observe y registre los aprendizajes que lograron en ese día. Con el objetivo de obtener información acerca del desempeño de los alumnos y las alumnas los docentes utilizan las listas de cotejo y las rúbricas.

Los docentes realizaron exámenes escritos que ofrece la oportunidad a sus estudiantes que lo revisen

por segunda vez. Ante el inconveniente de la comprensión lectora en los estudiantes, el docente permite reconsiderar al alumno o alumna sus respuestas para que se asegure que entendió las instrucciones.

El trabajo en equipo y las tutorías son las actividades más utilizadas porque estimulan la colaboración en el grupo al promover su unión y convivencia, lo que favorece los aprendizajes. El trabajo en equipo integrados por niñas y niños de diferentes grados permite que cumplan con el objetivo de reafirmar e incluso adelantar aprendizajes. Para esto, integran los equipos al azar con alumnos de diferentes grados, observan que estos incluyan tanto a alumnos con buen desempeño y a aquellos quienes no han logrado los aprendizajes esperados.

Referencias

- Bolaños, D. J. (2017). *Atención a la diversidad a través de las escuelas multigrado*. Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México, 54-57.
- Brovelli, M. (2001). *Evaluación curricular*. Fundamentos en Humanidades, 101.122.
- Gentili, P. (Noviembre de 1994). (C. Duer, Entrevistador) Buenos Aires, Argentina. Obtenido de http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_dialogo_gentili.pdf
- INEE. (2015). Bases para el desarrollo de los Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa (PEEME). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE. (2015). Política Nacional de Evaluación de la Educación. Documento Rector. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE. (2016). Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE. (2017). Evaluación y capacidades locales: ¿Es posible reconstruir el federalismo? Gaceta. De la Política Nacional de Evaluación Educativa en México, 40-96.
- INEE. (2015). Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. México: INEE.
- INEE. (2017). Principales cifras. México: INEE.
- INEGI (2015). Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015. Estados Unidos Mexicanos. México: INEGI. Fecha de consulta 10 de julio de 2016: <http://www.inegi.org.mx/>
- Kemmis, S. (1998). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. España: Ediciones Morata, S.L.
- Popoca, C. O. (2014). *Reforma educativa y equidad, deuda del Estado mexicano: el caso de las escuelas multigrado*. Congreso Internacional Identidad Cultural y Desarrollo Social en la Contextualización Curricular. Área temática: Equidad, calidad y Reforma educativa (págs. 2-12). México: Red Temática de Investigación de Educación Rural.
- Rosas, L. O. (2009). *Maestros que transforman su práctica educativa y construyen un modelo de educación integral para el multigrado. Práctica Educativa en espacios escolares* (págs. I-II). Veracruz: Red Temática de Investigación de Educación Rural.
- Sañudo, L. (2006). *El proceso de significación de la práctica como sistema complejo en el Proceso de significación de la práctica educativa* de Perales (Coord.). México: Paidós

Stake, R. E. (2006) *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Colección Crítica y Fundamentos, Editorial Graó. Barcelona, 2006.

SEGOB. Secretaría de Gobernación (2013). Plan Nacional de Desarrollo. México: SEGOB. Fecha de consulta 7 de julio 2016: <http://pnd.gob.mx/>

SEP. Secretaría de Educación Pública (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México: SEP. Fecha de consulta 7 de julio de 2016: <http://www.gob.mx/sep>

SEP. Secretaría de Educación Pública. (2015). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. México: SEP. Fecha de consulta 25 de julio de 2016: <http://planea.sep.gob.mx>

Torres, R. (1998). *Paradigmas del currículo*. Revista Vasija, No. 2 Ed. 2, 69-82.

UNESCO (2013). *Practical Tips for Teaching Multigrade Classes*. Bangkok-. Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

Vargas, T. (2003). *Escuelas Multigrado: ¿Cómo funcionan? Cuadernos de Educación Básica para Todos* (págs. 5-30). Santo Domingo: Unesco/FLACSO.

Vicent, S (1999) *Review of the research on Multigrade Instruction*. Portland