EduSol
Vol.17, Num.61
ISSN: 1729-8091
http://edusol.cug.co.cu

Componentes del proceso de enseñanza aprendizaje en las escuelas multigrados

Components of the teaching-learning process in multi-grade schools

Isnel Carlos Faure González
Universidad de Guantánamo, Cuba
Correo electrónico:
isnel@cug.co.cu

Recibido: 5 de junio de 2017
Aceptado: 14 de septiembre de 2017

Resumen: Se describen las particularidades que posee el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas multigrados, a partir de la caracterización de algunos elementos teóricos citados por destacados autores que han abordado esta temática.
Palabras clave: Escuelas rurales; Escuelas graduadas; Escuelas semigraduadas; Escuelas multigrado

Abstract: We describe the peculiarities of the teaching-learning process in multi-grade schools, based on the characterization of some theoretical elements cited by leading authors who have addressed this theme.

Keywords: Rural schools; Primary schools; Multigrade classrooms

Introducción

Las escuelas rurales se diferencian en: graduadas, que son las que tienen los grados de primero a sexto sin combinar grados puros, a veces con más de un grupo de escolares por grados, por lo general en ellas existen aulas del grado preescolar, aunque esto no determina su denominación; escuelas semigraduadas, que son las que solo tienen aulas del primer ciclo, sin combinar ninguno de ellos, y concentrados e internados de segundo ciclo, que agrupan a escolares de zonas muy apartadas para cursar el 5to y 6to grado.

Esta estructuración responde a las características sociogeográficas del entorno serrano, teniendo en cuenta los cambios por los que ha venido atravesando el Modelo de escuela primaria cubana actual.

La presencia del multigrado tiene su base en la necesidad de buscar alternativas viables para la educación de los escolares que viven en lugares de baja densidad de población y que por las condiciones geo-físicas del entorno requieren de un nivel de atención diferenciado dado por la existencia de asentamientos poblacionales rurales con un cierto grado de concentración, lo cual se toma como punto de partida para la atención educativa de la población infantil de estas comunidades.

Al caracterizarse este medio por un relieve montañoso generalmente abrupto, una distribución poblacional relativamente aislada o semi-aislada, y limitaciones en la vialidad y el acceso a la inmediatez informativa, todo lo cual incide en las distancias que tienen que recorrer los escolares para trasladarse desde sus hogares hasta las escuelas, estas últimas se deben construir cercanas a los asentamientos poblacionales rurales en la medida de las posibilidades.

La presencia de estas condiciones en diferentes países como como Perú, México, Costa Rica, Colombia, Venezuela, Guatemala, República Dominicana, Egipto, Sri Lanka, Vietnam, incide en el desarrollo de investigaciones acerca de los procesos educativos que en ellos tienen lugar, en la búsqueda de alternativas que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo de programas especiales para la atención de las escuelas rurales.

En Cuba, desde el año 1975, en el marco del primer perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación y la aprobación de la Resolución Ministerial No. 210/75, se contemplaron variantes para el funcionamiento de las escuelas rurales:

Variante 1: corresponde a las escuelas graduadas con un maestro por grado.

Variante 2: corresponde a las escuelas semigraduadas de 1ro a 4to grados. En estas escuelas se atiende al primer ciclo de la escuela primaria y en ellas trabajan dos maestros, uno que atiende los grados primero y tercero, y el otro a segundo y cuarto.

Variante 3: corresponde a los concentrados de 5to y 6to grados, en estas escuelas se atendía al segundo ciclo de la primaria y los maestros podían trabajar en uno o dos grados por área en las asignaturas de humanidades o ciencias, de acuerdo a sus posibilidades y la cantidad de grupos a atender.

Variante 4: corresponde a las escuelas multigrado, como forma de dar solución a los casos en que no se podía agrupar la matrícula de acuerdo a lo orientado para las variantes anteriores. En estas escuelas, uno de los maestros, además de atender a su grupo, era el responsable de la escuela o maestro encargado.

Para esta última variante se utiliza indistintamente una diversidad de términos como: escuelas unidocentes, de enseñanza mutua, multifase, unitaria, mixta, monitorial, multigrada, multigrado o de grado múltiple.

Desarrollo

Según Pérez (1982),

> La escuela multigrado es aquella en la que el grupo escolar está constituido por niños de diferentes edades y grados, con distintas disposiciones y competencias de saberes y comunicativas, los

> cuales reciben la influencia del proceso docente-educativo en un mismo acto de clases, con el mismo plan de estudio de la escuela primaria graduada, bajo las mismas condiciones, en una misma sala de clases y donde el proceso pedagógico es dirigido por el mismo docente (p. 47).

Estas escuelas se agrupan en zonas escolares rurales, las cuales se definen como: "institución educacional compuesta por varias escuelas del sector rural para atender la población infantil de un área geográfica relativamente pequeña bajo la dirección del director escolar zonal" (Cubillas, 2004, p. 8).

En ellas se debe cumplir con el fin de la escuela primaria:

> Contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar, fomentando desde los primeros grados la interiorización de conocimientos y orientaciones valorativas que se reflejen gradualmente en sus sentimientos, formas de pensar y comportamiento, acorde con el sistema de valores e ideas de la Revolución Socialista (Rico, 2008, p. 19).

Para el cumplimiento de este objetivo la preparación del maestro debe estar contextualizada según las especificidades del contexto a partir de requerimientos para su organización, preparación y planificación, en tanto facilite darle respuesta a las exigencias del Modelo de escuela primaria y a su desempeño en correspondencia con los avances de la ciencia y la tecnología.

Las combinaciones tipificadas para el trabajo en el multigrado lo clasifican en simple y complejo, según el momento del desarrollo en que se encuentran los escolares. Es simple cuando confluyen escolares de dos grados que se encuentran en el mismo subciclo o momento del desarrollo, (1.-2.., 3.- 4., 5.-6.); es compleja cuando los escolares son de dos o más grados de diferentes subciclos o momento del desarrollo, de un mismo ciclo o de ambos ciclos, (1ro.-4to., 2do .-3ro., 2do..-4to., 1ro.-2do.-3ro., 1ro.-2do.-3ro.-4to., 2do.-3ro. -4to. , 1ro. -3ro.-4to., 1ro.-3ro.-5to., 2do.-4to.-6to., 4to.-5to.-6to.).

En la literatura se reconocen investigaciones tanto en el ámbito nacional como internacional que tratan el tema de las escuelas multigrado, entre las que se destacan las de Septierro (1991), Ezpeleta y Grajales (1997), Rodríguez (2004), Vera y Domínguez (2005). En Cuba, más recientemente, se encuentran los trabajos de Pérez (1989), Báxter (1990), Ávila (1996), Guilarte (2000), Ugalde (2001), Salazar (2002), Chávez (2003), Cubillas et.al (2004), Acosta, Navarro, Miyares y González (2006), Martínez (2007), y Carrión (2011).

Estos autores incursionan en el trabajo en el multigrado desde valiosas concepciones para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, la labor de dirección en las escuelas multigrado, la organización escolar, la utilización de softwares educativos, las cuales se constituyen en herramientas teóricas y metodológicas para el quehacer en estas instituciones.

Según Santamaría y Cubillas (2012), "en la escuela rural multigrado, los maestros deben poseer sólida preparación en relación con la concepción del currículo y las adaptaciones que en este se deben y pueden realizar para descentralizar el proceso y adecuarlo a las condiciones de cada escuela." (p. 4)

De ello se desprende que los maestros pueden realizar "modificaciones en algunos elementos de la programación diseñada para todos los alumnos, pero que no afectan la enseñanza básica del currículo oficial. Nos referimos a la metodología y a las actividades de enseñanza aprendizaje." (Cobas, 2009, p. 9).

En tal sentido, miembros del Grupo del Ministerio de Educación de Cuba para atender las especificidades del multigrado, proponen formular los objetivos de una asignatura integrados a partir de que:

> …la concepción de la clase debe ser única (…) con un objetivo que permita diferentes acciones para cada uno de los grados, con un carácter integrador y diferencial, teniendo en cuenta el diagnóstico, individual, por grado y general del grupo escolar y prestando atención al orden lógico en el tratamiento del contenido… (2004, p. 17).

No obstante, algunos maestros los continúan proyectando de forma fragmentada. La estrecha relación con el objetivo permite asumir que el contenido del proceso de enseñanza aprendizaje "está formado por los conocimientos, habilidades, hábitos, métodos de las ciencias, normas de relación con el mundo y valores que responden a un medio socio-histórico concreto" (Zilberstein y Silvestre, 2004) y que representa, "aquella parte de la cultura que es intencionalmente seleccionada de acuerdo con los intereses y necesidades de la sociedad, con el propósito de que los/las estudiantes se la apropien en el contexto de la institución escolar" (p. 96).

Para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela multigrado, se propone el tratamiento de contenidos de anclaje que, según estudios de Martínez (2007), "posibilitan el establecimiento de nexos con otros contenidos de la misma asignatura en los diferentes grados y con otras asignaturas del nivel" (p. 64).

Además, se comparte la idea de que:

> Estos contenidos adquieren un carácter interdisciplinario a partir de la jerarquización y la integración por el docente de los contenidos de diferentes asignaturas en el grado y de asignaturas en diferentes grados, que se convierten en ejes interdisciplinarios de estos grados y se llevan al alumno a través de tareas docentes, técnicas participativas y trabajos independientes con carácter investigativo. (Martínez, 2007, p. 64).

Este carácter interdisciplinario de los contenidos de anclaje favorece la visión del tratamiento de los objetos de aprendizajes digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las distintas asignaturas del aula multigrado.

La consecución del objetivo y su relación directa con el contenido requiere de la utilización de métodos de enseñanza-aprendizaje, los que constituyen "el sistema de acciones que regula la actividad del profesor y los alumnos, en función del logro de los objetivos". (Zilberstein y Silvestre, 2004, p.100).

En la literatura se sugiere para la escuela multigrado la combinación de métodos productivos y reproductivos, se comparte el criterio de que "deben ser flexibles, participativos, facilitadores del desarrollo de estrategias de aprendizaje por parte de los escolares y promotores del trabajo interdisciplinario entre las asignaturas y grados que concurren al acto de la clase." (Carrión, 2012, p. 75).

En este mismo orden, en estrecha relación con los métodos, los medios del proceso de enseñanza-aprendizaje como: "objetos naturales o conservados o sus representaciones, instrumentos o equipos que apoyan la actividad de docentes y alumnos en función del cumplimiento del objetivo tienen en el contexto del aula multigrado un valor extraordinario que se magnifica en el acto de cada clase y garantizan en ella el trabajo independiente de los escolares y la asimilación del contenido de la enseñanza" (Zilberstein y Silvestre, 2004, p.100).

Son disímiles los medios de enseñanza disponibles, entre ellos: la pizarra escolar, libros de texto, cuadernos de trabajo, diapositivas, carteles, transparencias, fotografías, televisión, vídeo, hojas de trabajo, fichas de contenido, tarjetas de ejercitación, secuencias de ilustraciones y láminas, dibujos y grabados, objetos naturales e industriales y la computadora.

Para la escuela multigrado, según Pérez (1989),

> Las fichas de trabajo y hojas de trabajo constituyen un material didáctico que apoyan el trabajo independiente de los alumnos. Estas pueden ser utilizadas de forma combinada con el resto de los medios tecnológicos de que dispone el maestro y los alumnos, pues bien utilizadas forman parte importante del proceso de adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades (Citado por Rodríguez… y otros, 2005, p.27).

Con la implementación de hojas de trabajo y fichas se contribuye, desde el colectivo, a la atención de la individualidad de cada escolar para el logro del desarrollo de sus potencialidades, sobre la base de la orientación oportuna, y se pueden ofrecer los niveles de ayuda necesarios en la realización de actividades diferenciadas dentro y fuera de la clase. Por tanto, estos medios facilitan el trabajo independiente de los escolares y la sistematización de los contenidos, se constituyen en una herramienta importante en el

desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en este contexto.

La coherencia entre los métodos y las formas organizativas permiten plantear que estas últimas son: "(...) el soporte en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje (…)" (Zilberstein y Silvestre, 2004, p.100). En condiciones de zonales rurales son variadas pero se propicia el desarrollo de clases multigrado, constituyéndose en:

> La forma organizativa de la enseñanza en la cual el maestro dirige la actividad cognoscitiva de escolares de más de un grado simultáneamente, atendiendo a las características de cada grado y las particularidades de los escolares para que todos dominen los fundamentos del material estudiado en clase con una eficiente combinación de trabajo colectivo e individual" (Ministerio de Educación, 2004, p.66).

Este tipo de clases se puede desarrollar a partir de la enseñanza frontal y la enseñanza en grupos cooperativos. Se comparte el criterio de Carrión (2012) de que:

> Esta última variante constituye la piedra angular para el trabajo del maestro en la escuela multigrado. La misma realiza a planos superiores el valor del trabajo independiente y contribuye, de manera decisiva, a la formación del escolar activo, reflexivo, crítico e independiente que demandan las transformaciones en la educación primaria." (p. 27).

La organización de los escolares en dúos, tríos y equipos para lograr el cumplimiento de los objetivos, requiere de la búsqueda de alternativas por el maestro que garanticen conocer en qué medida se cumplen los objetivos.

La evaluación, en su relación con todos los componentes, cumple la función de regulación de todo el proceso al controlar los avances y resultados. Si se realiza de forma sistemática, el maestro primario de escuelas multigrado debe emplear métodos variados que le permitan aprovechar todos los espacios para evaluar a los escolares tanto en actividades docentes como extradocentes, propiciando la autoevaluación.

Conclusiones

En consonancia con los referentes del Modelo de escuela primaria actual se asumen los principios que sustentan la definición de trabajo metodológico que plantean Rico Montero, y los tipos de actividades metodológicas que se pueden desarrollar desde la estructura municipal y la escuela primaria. Al asumirla, el autor tiene en cuenta su carácter científico, donde subyace la posibilidad del empleo de los métodos propios de la investigación, a tono con la existencia de maestrías y proyectos institucionales que se desarrollan en el contexto de las zonas rurales de montaña y en consecuencia la preparación metodológica de los maestros y directivos.

Referencias bibliográficas

Acosta Hernández, N. (2006). *La Dirección Zonal del Programa Audiovisual. Una Alternativa Metodológica para la escuela primaria en condiciones de montaña en Guantánamo.* Tesis de Doctorado. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", La Habana.

Benítez Echemendía, D. (1999). *El trabajo del inspector en la preparación del maestro rural de montaña.* Tesis de Maestría. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, La Habana.

Bravo, C. (1999). *Un Sistema multimedia para la preparación docente en medios de enseñanza, a través de un curso a distancia.* Tesis de Doctorado. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", La Habana.

Carrión, Y. (2012). *Concepción didáctica para la utilización de los softwares educativos en las escuelas multigrados.* Tesis de Doctorado. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", La Habana.

Cobas Ochoa, C. L. (2009). *Preguntas y respuestas sobre adaptaciones curriculares*. La Habana: Pueblo y Educación.

Correosa del Risco, F. (1931). *La escuela rural cubana. Su evolución y significación social*: La Habana: Edición Hermes.

Cubillas Quintana, F. (2004). *Propuesta de una estructura funcional y organizacional para la zona escolar rural.* Tesis de Maestría. Instituto Superior Pedagógico "Fèlix Varela. Morales", Villa Clara, Cuba.

González Labrada, G. C. (2006). *Modelo pedagógico para la dirección del proceso en la escuela multigrado.* Tesis de Doctorado. Universidad de Granma, Cuba.

Guilarte Columbié, H. (2002). *Concepción didáctica para la preparación multigrado de los estudiantes de la carrera Educación Primaria desde la disciplina Estudios de la Naturaleza y su Metodología.* Tesis de Doctorado. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 2002.

Martínez Domínguez, M. (2012). *El desarrollo intelectual desde la dirección del aprendizaje, en escolares del multigrado complejo 4.-5.-6 grados.* Tesis de Doctorado. Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya", Holguín, Cuba.

Marrero Silva, H. (2007). *El aprendizaje grupal en escolares de aulas multigrado del sector rural* . Tesis de Doctorado. Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero", Holguín, Cuba.

Ministerio de Educación, Cuba. (2004). *El trabajo científico metodológico y sus particularidades en el sector rural.* La Habana: Pueblo y Educación.

Pérez, C. (1982). *La atención a la escuela rural.* La Habana: Pueblo y Educación.

Pérez, C. (1989). *Folletos para el trabajo en las escuelas rurales multigradas*. MINED. La Habana: Pueblo y Educación.

Rico Montero, P. (2008). *Exigencias del modelo de la escuela primaria actual.* La Habana: Pueblo y Educación.

Rodríguez, J.; Pérez, V.; De la Barra, F. y Fernández, A. M. (2005). *Efectividad de una estrategia conductual para el manejo de la agresividad en escolares de enseñanza básica.* Psykhe.

Santamaría Cuesta, D. L. y Cubillas Quintana, F. (2012). *La preparación metodológica del director de la zona escolar rural y de montaña*. Recuperado de http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/issue/view/36

Zilberstein, J. y Silvestre, M. (2004). *Didáctica desarrolladora desde el enfoque Histórico Cultural*. Ediciones CEIDE, México. Recuperado de https://issuu.com/revistamagisterio/docs/revista_38/18