

¿QUIÉN ES EL MAESTRO DE AULA MULTIGRADO?

¿QUIÉN ES EL MAESTRO DE AULA MULTIGRADO?

Doctorando Ludy C. Martínez A.

ORCID: 0000-0002-5673-8579

Correo electrónico: martinezarismendyludycatalina@gmail.com

RESUMEN

El aula multigrado constituye la realidad educativa de la escuela primaria de áreas rurales en los países de Latinoamérica y Venezuela. La escuela multigrado se caracteriza por tener a un maestro que trabaja con todas las asignaturas y con un grupo de clase, en el cual concurren diferentes grados compuestos, donde se atiende una matrícula baja debido a la propia dinámica organizativa de la escuela y de la comunidad rural. Esta caracterización de la escuela rural basada en el aula multigrado, trae consigo un quehacer pedagógico particular distinto a los procesos educativos de los centros urbanos y de la escuela monogrado, por lo que requiere de un docente con habilidades especiales para desarrollar su práctica educativa, ya que éste tiene dentro del aula, a estudiantes de diversos rangos de edades y de diferentes grados, lo que le impone el uso de estrategias diversas y complejas para desarrollar todos los contenidos curriculares de cada grado, adicionando a esto el trabajo colaborativo y la atención personalizada de acuerdo al contexto de actuación. Por otro lado, se describen los retos que enfrenta la educación rural en Venezuela y se esbozan ciertas competencias que debe poseer el docente del aula multigrado en cuanto a las estrategias a desarrollar en su práctica pedagógica, cómo en su formación profesional para propiciar una educación inclusiva. En este ensayo, se delinearán ciertos aspectos importantes que caracterizan la práctica docente del maestro rural o multigrado, sus retos y compromisos para desarrollar una labor educativa de calidad.

Descriptores. Escuela Multigrado, práctica docente, Maestro de aula Multigrado

WHO IS THE MULTIGRADE CLASSROOM TEACHER?

ABSTRAC

The multigrade classroom constitutes the educational reality of the primary school in rural areas in the countries of Latin America and Venezuela. The multigrade school is characterized by having a teacher who works with all the subjects and with a class group, in which different compound grades attend, where a low enrollment is attended due to the organizational dynamics of the school and the community. rural. This characterization of the rural school based on the multigrade classroom, brings with it a particular pedagogical task different from the educational processes of the urban centers and the monograde school, for which it requires a teacher with special skills to develop their educational practice, since that it has within the classroom, to students of various age ranges and of different grades, which imposes the use of diverse and complex strategies to develop all the curricular contents of each grade, adding to this collaborative work and personalized attention according to the context of action. On the other hand, the challenges facing rural education in Venezuela are described and certain skills that the teacher of the multigrade classroom must possess are outlined in terms of the strategies to be developed in their pedagogical practice, as well as in their professional training to promote an inclusive education. . In this essay, certain important aspects that characterize the teaching practice of the rural or multigrade teacher, their challenges and commitments to develop a quality educational work are outlined.

Descriptors. Multigrade School, teaching practice, Multigrade classroom teacher.

¿QUIÉN ES EL MAESTRO DE AULA MULTIGRADO?

INTRODUCCIÓN

La educación rural con aula multigrado actualmente presenta un particular interés, especialmente en la enseñanza que brinda el maestro y los aprendizajes que tienen los estudiantes. Es importante resaltar que la escuela rural y las comunidades rurales necesitan de docentes que sean capaces de entender la ruralidad y el aula multigrado sin pretender imponer la escuela ordinaria para modernizar la escuela rural. Ser un maestro de aula multigrado, significa una gran responsabilidad, compromiso, desprendimiento personal y deseo de superarse más allá de las condiciones adversas que se afrontan día tras día. Es decir, que conviene estar preparados emocionalmente para desenvolverse en la institución que se le asigne, que, por lo general, está ubicada en lugares inhóspitos de difícil acceso en medio de la soledad, lejos de los hogares; en donde se debe aprender a amar el medio y enriquecerse con él.

Asimismo, ser maestro rural de aula multigrado también representa un desafío para convertir las debilidades en oportunidades, siendo el mayor ejemplo de esfuerzo, dedicación y servicio, ya que, en muchas ocasiones los docentes se convierten en madres, enfermeras, médicos, amigos, entre otras funciones, con la meta y sueño de formar ciudadanos que puedan ser útiles a la sociedad, para desarrollar en ellos habilidades y destrezas desde el ámbito escolar, inculcándole valores y normas para que puedan desenvolverse de manera integral en su comunidad.

Cabe acotar, que el maestro rural debe respetar la pluralidad de ideas que surgen en el aula multigrado, para fomentar en los estudiantes una actitud de autonomía y trabajo colaborativo que le permita atenderlos según sus ritmos de aprendizaje, e integrar temáticas comunes para grados inferiores o superiores y así fortalecer el potencial pedagógico producto de la diversidad, que se presenta en el aula multigrado, mediante diferentes estrategias metodológicas y herramientas didácticas, que sirvan de apoyo en el desarrollo de las clases planificadas.

Para Fullan (2002): las escuelas multigrado son escuelas que se desarrollan en un contexto y que referencian algunos requisitos básicos:

Imparten una educación adaptada a la realidad del lugar. Practican una educación abierta en interacción con la sociedad: crean debates, vínculos, actividades y negociaciones. Crean una relación estrecha con las familias, implicándolas en la escuela. Tratan de vincular y establecer relaciones con la comunidad, de tal manera que la escuela se inserta en la sociedad y ésta entra en la escuela. (p.10)

Por lo tanto, para este autor las aulas multigrado ofrecen ventajas frente a las monogrado, ya que disponen de una estructura sencilla y organizada para lograr un vínculo más estrecho con la comunidad aledaña y con los alumnos que acuden a ella. Esto, producto de la desburocratización que se impone en el modelo urbano dado por la masificación de la educación. Las escuelas rurales disponen de una matrícula pequeña que posibilita las buenas relaciones entre la comunidad local y el centro educativo. La escuela rural, en términos generales, puede aportar gran ventaja para atender de manera personalizada a sus estudiantes.

Si bien, los aportes de Fullán (2002), realzan las bondades de la educación rural a través del aula Multigrado, la realidad en la región es otra. Esto debido a muchos factores políticos, económicos, metodológicos, ya que cuando se observa de cerca a las escuelas rurales en Venezuela o a las investigaciones hechas sobre el contexto rural latinoamericano, se identifican reflexiones que dan cuenta de los desafíos presentes aún por la poca atención prestada a la formación de los docentes, los presupuestos asignados para las labores educativas en las zonas rurales, las políticas e infraestructura educativa, entre otros factores.

Dado lo anterior, se trae a colación en este ensayo una reflexión sobre la praxis pedagógica en el aula multigrado, desde el contexto venezolano y latinoamericano, caracterizando al maestro del aula multigrado, los retos que se le presentan, sus habilidades y competencias frente a un modelo diverso y heterogéneo que impone de una práctica educativa inclusiva que promueva la autonomía del aprendizaje en los estudiantes vinculando éste al entorno social y cultural donde se desarrolla.

ESTADO DEL ARTE SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE DEL AULA MULTIGRADO EN LATINOAMÉRICA Y VENEZUELA

La literatura sobre la práctica docente en el aula multigrado es muy rica en Latinoamérica, son muchas las investigaciones que se han hecho sobre la educación rural en la región, aunque en Venezuela recientemente, poco se ha sistematizado la experiencia de las escuelas multigrado. En ese sentido, se hace mención a De la Vega (2020), quien realizó una investigación titulada: *Docencia en Aulas Multigrado: Claves para la Calidad Educativa y el Desarrollo Profesional Docente*, para la Universidad Cardenal Silva Henríquez, en Chile. En este estudio el autor, busca describir y analizar los desafíos que se presentan a la enseñanza en aulas multigrado en la región, y a partir de allí, sugiere claves notables mejorar la calidad educativa y el desarrollo profesional de los docentes de las zonas rurales.

Para ello se apoyó en el método fenomenológico, realizando entrevistas a los docentes y estudiantes y una guía de observación que aplicó en las sesiones de clases para identificar las estrategias usadas por los docentes en sus prácticas pedagógicas. Los resultados del estudio dan cuenta de los aportes que puede ofrecer el paradigma de la educación inclusiva en las aulas Multigrado, debido a que el rol de la pedagogía inclusiva se basa en el diseño de experiencias de aprendizaje que tome en cuenta las características y particularidades de los estudiantes, su entorno social y cultural para que se propicie en el aula un entorno que promueva la participación y el desarrollo colectivo y la autonomía del estudiante como sujeto aprendiente.

¿QUIÉN ES EL MAESTRO DE AULA MULTIGRADO?

Por otro lado, se encuentra el aporte de Faure (2017), quien realizó su tesis doctoral en la Universidad de Guantánamo Cuba, titulada “Componentes del proceso de enseñanza aprendizaje en las escuelas multigrados”. En esta investigación, el autor desarrolló una caracterización del sistema educativo cubano donde destaca además que en las escuelas multigrado, la preparación del maestro debe estar contextualizada según las especificidades del contexto a partir de requerimientos para su organización, preparación y planificación, en tanto pueda dar respuesta a las exigencias del Modelo de escuela primaria y a su desempeño en correspondencia con los avances de la ciencia y la tecnología.

Otra de las experiencias latinoamericanas en este tema hace referencia a la investigación realizada por Villa ((2019) en la Universidad Veracruzana en México titulada “La Planificación como competencia docente para gestionar el aprendizaje en la escuela Multigrado”. Este se basó en utilizar la metodología de aprendizaje por proyecto para gestionar el proceso educativo en la Escuela primaria Federal “Ignacio Allende”, en la comunidad de Benito Juárez de Veracruz, de allí que organizó el aprendizaje por grupos colaborativos de diferentes grados donde los contenidos curriculares tuvieran relación. Con ello se logró evitar la fragmentación de los contenidos y del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se atendieron a todos los niños por igual.

Por otro lado, a nivel Nacional, Salazar (2016) en la Universidad de Carabobo, presentó una tesis doctoral titulada: “El aprendizaje en las aulas multigrado desde una visión transcompleja”. La investigación. está orientada a formar bases conceptuales para el aprendizaje que se deriva en el aula multigrado desde una visión transcompleja como vía para el abordaje y comprensión de los diversos contenidos que se presentan en cada una de las asignaturas al considerar la formación como parte del enriquecimiento educativo y en la acción docente, el fortalecimiento profesional que le permite aperturar fuentes del saber y a tomar en cuenta las diferencias entre los individuos que aprenden y los escenarios en los cuales se desenvuelven.

Esto permitió, llegar a la conclusión que los estudiantes poseen una concepción particular del trabajo en el aula multigrado al igual que el docente, por lo que se llegó a plantear la necesidad de una pedagogía vivencial basada en múltiples enfoques y métodos, lo que está en correspondencia con la visión transcompleja de complementariedad educativa que se presenta en dicho estudio y a su vez plantea un abanico de posibilidades para la comprensión de la práctica docente en estos espacios.

Estos aportes son relevantes, porque destacan las diversas opciones que se han planteado los países para superar las deficiencias de la educación rural en el aula multigrado, donde se presenta una perspectiva a este tema para ahondar en los elementos subyacentes de la práctica educativa del docente de aula multigrado y hacer énfasis en los distintos puntos desarrollados en función, de reflexionar sobre las limitaciones que se presentan en estos contextos a partir de la labor pedagógica del docente.

EL MAESTRO DEL AULA MULTIGRADO

Hoy, el debate de la educación rural se centra en la capacitación de los maestros de escuela multigrado y en las metodologías apropiadas para el abordaje educativo de las zonas rurales. Sin embargo, la discusión ha dejado de lado la pregunta por la propia existencia de la escuela multigrado en la actualidad. La política educativa en Latinoamérica y en Venezuela en particular, necesita responder al nivel de complejidad de aula multigrado; de cómo se manejan las dimensiones pedagógica, cognitiva y afectiva. Sin embargo, no debe dejarse de lado la dimensión social y ética, e ignorar que la existencia de la escuela multigrado y unidocente expresan una inequidad en el modelo educativo.

Para mejorar los procesos de aprendizaje en aulas multigrado, es imprescindible plantear el asunto de la distribución de los recursos en educación: los espacios, los recursos económicos, la infraestructura y las metodologías de enseñanza, ya que en las condiciones actuales, la escuela multigrado no está en capacidad de asegurar los aprendizajes y competencias de los niños y uno de los factores que más incide en la calidad educativa es el maestro y su práctica pedagógica, por cuanto las condiciones materiales de trabajo son deficientes, y la orientación pedagógica y metodológica para el desempeño en este tipo de aula no siempre es el más adecuado.

Los docentes enfrentan serias limitaciones para conducir procesos de aprendizaje. Haciendo una reflexión sobre la práctica pedagógica en el aula multigrado, se puede evidenciar, que las características que presentan están más vinculadas con la escuela primaria unimodal en la mayoría de los casos. Rasgos como la reducida jornada escolar, la débil preparación de los docentes en dominios del conocimiento integral, el reducido uso de recursos didácticos, o la falta de claridad en los objetivos de enseñanza y en estrategias para alcanzar dichos objetivos, son muestra de ello. El acercamiento al aula multigrado, revela también que, la enseñanza frontal, el copiado y las actividades puramente memorísticas, van dando paso a estilos de enseñanza que limitan la diversificación de actividades para el trabajo grupal y colaborativo.

Es común, que los maestros de aula multigrado, se lamenten de no haber sido capacitados para atender el tipo de aula que tienen a su cargo. Se encuentran frente al reto de cómo hacer para enseñar a tres, cuatro o seis grados a la vez y poder brindar a cada alumno la atención que ellos requieren en su formación. De lo que se trata, es de brindar herramientas pedagógicas claves para comprender cómo ocurren los procesos de aprendizaje y que ellos, puedan orientar sus decisiones en el aula basados en esta comprensión. Todos estos argumentos, para Abós, Boix y Bustos (2014), representan:

Un reto docente en la aplicación de metodologías que impliquen, no solo la atención a diferentes niveles de competencia curricular, sino una organización globalizada de contenidos procedentes de diferentes ámbitos de conocimiento y en la que van a jugar un importante papel las experiencias y los conocimientos previos de los alumnos de diferentes edades. (p. 14)

¿QUIÉN ES EL MAESTRO DE AULA MULTIGRADO?

Según Clare y Stevens (2009), el problema es que los docentes de estas escuelas generalmente no han recibido formación específica para el trabajo en estos contextos, ni en la formación inicial ni continua. Así, al trasladarse o desempeñarse como docente en una escuela rural, los profesores experimentan un conjunto de fenómenos para los que no han sido preparados profesionalmente como: comprender a la comunidad y su expectativa sobre la educación, trabajar y adaptarse a grupos heterogéneos, establecer relaciones personales y profesionales en este entorno, manejar su visibilidad dentro de la comunidad, o sobrellevar una alta cercanía con sus colegas, cuando estos existen.

Las características de los procesos pedagógicos en el aula multigrado, presentan desafíos a los docentes que guardan una importante afinidad con la visión y propuestas la visión pedagógica inclusiva. De acuerdo a la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del alumno con necesidades educativas Especiales (2012), una educación de calidad en función de las necesidades y características de sus estudiantes, requiere de un desarrollo profesional que considere la reflexión sobre su propia práctica, la consideración por el bienestar del estudiantado, la valoración de la diversidad, la diversificación de prácticas pedagógicas y la colaboración.

Es así que, para garantizar la calidad educativa en escuelas multigrado, la labor del docente es de vital importancia. Por esta razón, es menester identificar los elementos relevantes a considerar en el proceso educativo del contexto multigrado, de manera de superar los desafíos para el desarrollo profesional de los docentes que se desenvuelven allí. Estos factores, pasan por reconocer las características de los alumnos y de la comunidad, los objetivos y finalidades de la educación y el currículum, para equilibrar los retos que se presentan que están relacionados con:

- a) Favorecer una enseñanza individualizada, que responda a las particularidades de los diferentes aprendizajes que requieren estudiantes de diferente grado.
- b) Organizar una clase que garantice igualdad de condiciones para el aprendizaje de los estudiantes de distintos niveles, definir objetivos de aprendizaje que sean viables de trabajar con el conjunto de la clase.
- c) Cubrir el currículum o los objetivos de aprendizaje para todos los niveles y optimizar el tiempo disponible durante la dinámica de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la enseñanza individualizada, se debe estar atento a los signos y señales que cada alumno presenta; su temperamento, emotividad, su forma de actuar o expresarse, su actitud frente a la dinámica en el aula, su esfuerzo para asimilar los contenidos de las asignaturas. Esto, impone de un ejercicio de diagnóstico y reconocimiento del aula, sus alumnos y su entorno. Explorar las debilidades y fortalezas de cada uno de ellos, respetarlos y desde allí, planificar las diversas estrategias pedagógicas a seguir, a fin de resaltar los elementos positivos identificados y minimizar los no tan positivos, para generar un ambiente productivo en el proceso de aprendizaje.

Esta atención individualizada, supone para el docente de aula multigrado un esfuerzo mayor, dada la diversidad propia de atender varios grados de manera simultánea. Sin embargo, el reconocimiento de las individualidades permite tener mayor claridad para realizar la planificación escolar, ya que la información aportada en esa fase diagnóstica, puede brindarle al docente elementos puntuales para la atención tanto individual como grupal, a fin de aprovechar las fortalezas y oportunidades evidenciadas, y así, lograr una práctica educativa cónsona con la realidad, eficaz y eficiente.

Para Cuesta y Cano, (2019):

Es indispensable que el docente, antes de elegir o crear una estrategia de enseñanza, le brinde prioridad a los siguientes factores que permiten el aprendizaje alcance de conocimientos en diferentes áreas escolares: evaluar el contexto, el nivel de desarrollo y estilos de aprendizaje de los estudiantes, ya que no es suficiente con saber solo el contenido de lo que se pretende enseñar, sino articular dicho contenido a las necesidades de los alumnos. (p.49)

Por otro lado, la identificación de las particularidades dentro del grupo del aula, también, deberá permitir definir con mayor claridad los objetivos de aprendizaje, siempre que se considere que las estrategias a desarrollar garanticen la equidad y la participación de todos de acuerdo a el nivel de cada quien. Es por ello, que el docente debe valerse de una metodología que le permita sistematizar todo el proceso educativo, apoyándose en procedimientos, medios y acciones que le asegure la consecución de los objetivos de aprendizaje en cada grado.

Estos procedimientos y medios pueden ser previstos, tomando en cuenta las potencialidades de la zona rural donde se encuentren ubicados. El medio ambiente, lo agrícola y lo cultural, y a partir de allí generar las acciones para un aprendizaje significativo, para saber unir de manera pedagógica los contenidos curriculares con el entorno. Esto también, potenciará la labor colaborativa entre los alumnos, para impulsar la indagación y la investigación, a partir de actividades complementarias, fuera del aula. De esta manera el docente, organiza los contenidos y las estrategias de acuerdo a los recursos disponibles.

Un objetivo de aprendizaje, por ejemplo, es el realizado por Rodríguez (2004), en su investigación, en donde se plantea tratar el tema “suelo”, en una clase de ambiente. La estrategia que usó, fue agrupar a cuatro grados; organizó grupos donde participaran niños de todos los grados a fin de que los más grandes apoyaran a los más chicos. Luego, les solicitó que buscaran una muestra de tierra a cada grupo y en el aula, los concentró por grado para que definieran y caracterizaran el suelo; a cada grupo le asignaba una tarea de acuerdo a la complejidad del grado (textura, color, propiedades, etc...), al final cada grupo debía exponer frente a todos sus resultados. Allí, aplicó el aprendizaje compartido, utilizando diversas estrategias: la indagación, la investigación, el trabajo en equipo y la creatividad.

¿QUIÉN ES EL MAESTRO DE AULA MULTIGRADO?

Por su parte Gutiérrez, Nieto y Portilla (2020), plantean que las estrategias necesarias para las aulas multigrado están dadas con el uso de materiales para aprender mediante la observación, la construcción, la manipulación y la experimentación. Estos autores, consideran que las prácticas tradicionales de enseñanza pueden ser reemplazadas por instrucciones basadas en el juego, lo que fomenta la curiosidad y la creatividad, además de divertirse, lo que estimula el aprendizaje y la motivación de querer ir a la escuela, para garantizar su prosecución.

RETOS A VENCER EN LAS AULAS MULTIGRADO

Los grandes retos a vencer en el aula multigrado, pasan por reconocer un escenario marcado por la escasez de recursos económicos, una deficiente infraestructura pedagógica y poco o nulo acceso a internet, como dificultades estructurales; adicional a ello, se encuentran en comunidades aisladas, que en la mayoría de los casos los índices de pobreza son significativos. Otro de los retos, está dado por la formación docente desarticulada de los escenarios reales de las escuelas rurales, y si bien es cierto hay docentes rurales especialistas, no siempre ejercen su profesión en las escuelas rurales, encontrándose en muchos casos situaciones de inconformidad por parte de la comunidad o del docente, lo que genera de acuerdo a lo expresado por Núñez (2011) “problemas referidos al perfil, eficiencia y número de maestros ubicados por escuela”. (s/p)

Otro de los aspectos que se considera como una debilidad, está relacionado con las políticas educativas del estado venezolano y esto tiene que ver con la ausencia de un currículo básico rural orientado a la formación de los niños de estas zonas, ya que el diseño curricular que se trazó para las zonas urbanas es el mismo que se presenta para las escuelas rurales y aunque, con los proyectos pedagógicos y los socio productivos se puedan desarrollar contenidos endógenos, esto no siempre se ajustan a los requerimientos de aprendizaje de los niños, por muchas limitaciones. Así, lo certifica Núñez (2011):

En la actualidad se habla de educación rural, pero en realidad existe un diseño curricular () que el Estado diseña para toda la educación venezolana, (el cual) no define con claridad un perfil () específicamente para el hombre campesino venezolano. El diseño curricular que se aplica en las escuelas citadinas se aplica en las escuelas rurales por igual. (s/n)

Y sigue argumentando:

He observado a lo largo de la implementación de los Proyectos Productivos, la presencia de algunas limitantes que frenan el desarrollo e impacto de esta iniciativa productiva en las escuelas rurales: 1) Carencia de recursos de apoyo a los Especialistas; 2) Inadaptación del período escolar a los procesos productivos agrícolas; 3) Débiles competencias tecnológicas en muchos Especialistas y; 4) Falta de una visión integral del desarrollo rural de la comunidad desde la escuela rural. (s/n)

Estos desafíos, implican una tarea laboriosa para el docente si no está preparado para enfrentar todos los retos de la educación rural en Venezuela, ya que a pesar de la disposición y el compromiso que tenga para ejercer una práctica docente de calidad, algunas de las dificultades no están a su alcance de solventar tan fácilmente. Por un lado, las deficiencias de índole presupuestaria y por el otro, las limitaciones tanto del currículo como de la formación profesional del docente no especializado para atender las aulas multigrado, ya que la multiplicidad de roles que debe ejercer el docente, es un factor que pone en tensión la labor pedagógica. Esta labor, se ve constreñida por la precariedad de las condiciones de trabajo en que estos actores se desempeñan; al contar con pocos recursos económicos y humanos, las escuelas pequeñas no tienen la capacidad de contratar personal y los docentes encargados deben hacerse cargo de llevar a cabo diferentes tareas.

Buttó (2015), identifica por su parte, algunos inconvenientes para cumplir con los contenidos curriculares expresando que no se logra abordar más allá de 50% de los contenidos del plan y programas de estudio vigente, ya que los docentes tienen que cumplir tareas administrativas, reuniones con los directivos, eventos de carácter social y cultural; retardos, dificultades para trasladarse a la zona (cuando el docente no vive en el sector), ausencias tanto del docente como de los estudiantes, entre otros. Estas dificultades, retardan la labor docente y como bien lo expresa el autor, no se cumplen a cabalidad los objetivos de aprendizaje. Esto, también puede entorpecer el desarrollo de los contenidos curriculares, dando un tratamiento superficial a los temas, lo que no promueve el desarrollo de habilidades y actitudes en los alumnos, ni la comprensión y adquisición de conocimientos revisados en las diversas áreas. De igual manera, el autor citado hace referencia a que:

Las orientaciones pedagógicas emanadas por el ministerio no contemplan la situación del aula multigrado, para estos docentes la planificación presenta una dificultad adicional a las muchas que ya tiene de por sí: integrar en un mismo proyecto de aprendizaje áreas, contenidos y actividades para diversos grados (pueden ser dos, tres, cuatro y hasta los seis grados). Además de utilizar los programas de todos los grados que atienda y los correspondientes libros de la colección bicentenario. (s/n)

Estas consideraciones, ponen de manifiesto la multiplicidad de factores adversos que se vinculan con la dinámica educativa de las aulas multigrado. Sin embargo, autores como Ramírez (2019), considera que para superar las dificultades de la práctica docente, una de las clave es la contribución de la docencia al despliegue de la autodeterminación, para que los estudiantes desarrollen la autonomía que les permita ser gestores de su propia vida, y por lo tanto de su proceso de aprendizaje. A juicio de Duk, Cisternas y Ramos (2019), se trata entonces de promover un desarrollo profesional docente para la educación inclusiva de las zonas rurales, que genere cuatro dimensiones fundamentales: respetar la diversidad de todos los estudiantes, favorecer a cada uno de los estudiantes con altas expectativas, trabajar colaborativamente y aprender permanentemente para enfrentar los retos de la enseñanza.

¿QUIÉN ES EL MAESTRO DE AULA MULTIGRADO?

En base a lo planteado, Rebolledo (2018), menciona algunos criterios que se deben considerar para fortalecer la participación y el aprendizaje de los alumnos:

Que los alumnos sean los principales actores, con guía del maestro. Que sean actividades que disfruten, con componentes lúdicos. Que sean significativas en los entornos reales de los alumnos. Que aprovechen los saberes previos de los alumnos. Que se puedan resolver con estrategias propias, incluso antes de conocer el concepto o procedimiento formal. Que se puedan realizar muchas veces por cuenta propia dentro o fuera del aula. Que consideren los momentos, ritmos y procesos de desarrollo particulares de cada alumno. Que apoyen los procesos naturales y diversos de aprender. Que promuevan habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir. Y que promuevan habilidades de pensar, razonar, expresarse y colaborar. (p.26)

Estos elementos, al ser tomados en cuenta, le permiten al docente planificar las estrategias didácticas y pedagógicas que inviten a aprender haciendo, donde se reconozca lo que ya los alumnos saben, y se aprovechen los recursos existentes en la zona para crear dinámicas educativas que le amplíen a cada alumno su creatividad, su curiosidad y sus habilidades físicas y cognitivas y se logren los objetivos de aprendizaje. Así mismo, Rebolledo (2018), considera también que las actividades que los docentes desarrollen, tienen que prever una serie condiciones particulares para que se logre con éxito lo planificado en el ámbito del aula multigrado:

Que sean actividades situadas en los contextos de vida comunitaria. Que aprovechen los recursos diversos que ofrecen las comunidades. Que se orienten hacia situaciones y problemas comunitarios. Que se puedan compartir con las personas de la comunidad. Que involucren a las personas de la comunidad en el aprendizaje. Que muestren a los padres de familia lo que aprenden sus hijos. Que contribuyan a fortalecer y potenciar la vida comunitaria. Que abran caminos hacia otros contextos, sin perder las raíces locales. Que establezcan redes para compartir con otras escuelas y que fortalezcan las identidades propias de los alumnos. (p.25)

Para Navarro (2017), por su parte, es importante el despliegue de estos criterios en la reflexión sobre la propia práctica, indicando que “la educación inclusiva requiere de docentes que diseñen experiencias de aprendizaje considerando las experiencias y conocimientos previos de sus estudiantes” (p.45). En otras palabras, es el reconocimiento por parte del docente, de los aportes que pueda hacer cada estudiante de manera individual y colectiva, sin importar la edad o el nivel educativo, además de reconocer el ámbito natural en donde se desenvuelven, para fortalecer la vida social y familiar de los alumnos. A continuación en la Imagen N° 1 se refleja un ejemplo de planificación para tratar temas comunes de manera colectiva y colaborativa:

Imagen N°1
La Planificación en Aula Multigrado

a) Tema común: Salud e higiene. Las enfermedades.		
b) Asignatura: <u>Ciencias Naturales</u>		
c) Propósito: Identificar las principales enfermedades de la comunidad y las formas de atenderlas y aplicar las medidas preventivas que estén a su alcance en su vida personal		
d) Contenidos por ciclo		
Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
Cuidados del cuerpo La higiene personal y de los alimentos	Elementos indispensables para la salud: alimentación, higiene, descanso y ejercicio.	Las enfermedades locales más comunes. Formas de prevención y tratamiento
e) Actividades de lenguaje		
Expresión oral: Entrevistas a miembros y médico de la comunidad, así como diálogo entre pares y con el docente.		
Escritura: Elaboración de un guión de entrevista y de un folleto sobre enfermedades, escritura de remedios caseros y cartel preventivo de alguna enfermedad común.		
Lectura: Lectura de diversos textos.		
f) Materiales		
Pliego de cartulina o papel bond, marcadores y libros de texto.		

Fuente: [https://webdelmaestrocmf.com/\(2022\)](https://webdelmaestrocmf.com/(2022))

En la planificación, más que seguir un formato tradicional, el docente debe contar con ciertos esquemas de clase según área del conocimiento, tal como se muestra en la imagen. De esta manera, puede desarrollar un tema en común en la dinámica cotidiana de los niños dentro de su comunidad, además de involucrar a otros actores sociales como el médico, amas de casa y que adicionalmente, puedan desplegar numerosas estrategias y recursos, diversificando el saber, desde la indagación y la investigación. Dentro de estos diseños, los grupos tendrán una particular necesidad de ser considerados, lo que promoverá la participación y el trabajo colaborativo.

En segundo lugar, la optimización del uso del tiempo de clases y la necesidad de implementación del currículum aparecen como un permanente punto de tensión para la calidad de la enseñanza. Esto está estrechamente relacionado con el diseño de las actividades escolares apuntando a generar un repertorio de trabajo que tenga cierta estabilidad en el quehacer docente. Vinculado a esto, emerge la necesidad de generar conocimientos y habilidades para hacer adecuaciones curriculares y sostener el esfuerzo de trabajar con temas similares en diferentes grados de enseñanza de manera colaborativa y simultánea.

Así, por ejemplo los autores Abós, Boix y Bustos (2014), consideran que dada las particularidades del aula multigrado y de la heterogeneidad de su composición, es necesario configurar un escenario didáctico que potencie la dinámica educativa, para “rentabilizar” el proceso de aprendizaje en el contexto rural, que amplíe el abanico de posibilidades y atraiga la atención no solo de los alumnos, sino también de la comunidad. De esta manera, se refleja en la imagen N° 2, el aporte hecho por los autores citados con respecto a la diversificación de las estrategias didácticas:

¿QUIÉN ES EL MAESTRO DE AULA MULTIGRADO?

Imagen N° 2
Posibilidades didácticas del Aula Multigrado.

Aplicación de estrategias globalizadoras	Los métodos activos, como proyectos, centros de interés o talleres, tienen un sentido contextualizado cuando se aplican específicamente a la realidad multigrado. Con presencia de temáticas simultáneas en todos los grados y las áreas del currículo, favorecen la interdisciplinariedad.
Utilización curricular del medio	El entorno de numerosos centros rurales es fuente inagotable de conocimiento. Aglutinar tales saberes favorece la interacción con el medio, la concienciación medioambiental o iniciativas de investigación como estrategia de aprendizaje experimental.
Integración de la comunidad y la cultura local	Los saberes de las personas y las comunidades en las que se inserta el centro y el alumnado pueden ser generadores de aprendizajes y pueden integrarse en la programación escolar.
Organización de «agrupamientos multigrado» en la multigraducción	Favorecen el contacto intergrado y, por tanto, que se hagan circular por contacto directo aprendizajes entre los diferentes grados. Aumentan el factor de heterogeneidad en cada grupo en relación con agrupamientos por grados.
Intercalado de tiempos-espacios comunes y tiempos-espacios graduados	Las secuencias didácticas utilizadas conjuntamente para diferentes grados suelen partir de un tiempo de tarea en común (multigrado), para realizar después ajustes didácticos (graduados) y, posteriormente, concluir en tareas conjuntas (multigrado).
Realización de monitorizaciones entre alumnado	Entre alumnado mayor-menor, o entre alumnado de diferente nivel de competencia curricular, los apoyos mutuos ayudan a potenciar aprendizajes, afectos y socializaciones.

Fuente: Abós, Boix y Bustos (2014).

En este sentido, cobran vital importancia las estrategias didácticas a utilizar en el aula multigrado. Como bien lo señalan los autores citados, hay que desarrollar la creatividad donde se incorporen contenidos que contextualicen el entorno social, cultural y natural en la práctica docente. Adicional a ello, las estrategias globalizadoras pueden maximizar la inter o la transdisciplinariedad a través de proyectos, talleres y actividades conjuntas entre todos los grados, con el apoyo de la comunidad, donde se involucren estos elementos socioculturales y naturales que contextualicen la realidad para vivenciar un aprendizaje significativo, tanto en los alumnos como en las familias y los vecinos que participen.

Otro elemento importante, es el trabajo individual para que este proceso se funde con el de monitoreo de los aprendizajes. Ciertamente, la enseñanza personalizada según Ferrini (2000), se presenta como método que puede ser un aporte a los estudiantes de las escuelas multigrado, debido al énfasis que se le otorga al estudiante en la planificación y ejecución de su propio aprendizaje. Esto puede convertirse además en un apoyo al docente en el uso de su tiempo y privilegia la autonomía de quien aprende. Aquí la labor del docente se centra en monitorear el aprendizaje de los estudiantes de diferentes grados al mismo tiempo.

Con respecto a la evaluación de los aprendizajes Mineduc (2006), apunta a la necesidad de establecer previamente algunos criterios para el logro de los objetivos educativos, ya que estos criterios de evaluación técnicas de aprendizaje deben ser aplicados al mismo tiempo. Es decir, que el docente pueda establecer estrategias educativas colaborativas que permitan un proceso dinámico de aprendizaje de los estudiantes de manera conjunta en el aula multigrado y que los alumnos participen en los procesos de evaluación con estrategias de autoevaluación y coevaluación.

Se trata, de dinamizar la práctica docente del maestro del aula multigrado, para que se reconozca el potencial que tiene en el aula y saber planificar integrando los contenidos curriculares para que se dé un proceso de aprendizaje dinámico y colaborativo entre todos, y se aprovechen los recursos disponibles y así, lograr el cumplimiento de los objetivos y al mismo tiempo desarrollar estrategias de evaluación que le permitan medir los beneficios obtenidos en el aula.

COMPETENCIAS DEL MAESTRO DEL AULA MULTIGRADO

Para Rodríguez (2004), existen ciertas competencias importantes que el docente del aula multigrado debe desarrollar: entre ellas está la comunicación, que le permite dinamizar el aprendizaje intercambiando los contenidos con ideas claras; la organización a su vez, es la clave para el uso eficiente del tiempo y los recursos de aprendizaje, a fin de potenciar la motivación y la calidad educativa. Otra competencia, es la coherencia entre los objetivos pedagógicos y las actividades realizadas para tal fin, de esta manera, el docente garantiza el aprendizaje de lo planificado. Mantener la atención de los alumnos es otra premisa que motiva al estudiante a asimilar lo que se le enseña.

De igual manera, para el autor citado, también es importante que el docente, despliegue actividades de retroalimentación para generar una práctica colaborativa y certificar el aprendizaje de los alumnos con el monitoreo de cada actividad, esto acompañado de estrategias didácticas que inciten al estudiante al cuestionamiento y la indagación de los temas tratados en cada sesión de clases. Con el desarrollo de estas competencias el maestro del aula multigrado, genera un proceso educativo dinámico permeando la autonomía del estudiante en su proceso de instrucción; así también, garantiza una práctica inclusiva y de calidad, para lograr que los estudiantes se involucren con los contenidos y se propicie un aprendizaje significativo desde la vinculación de éstos con su entorno y su experiencia de vida.

Por otro lado, se hace necesario incentivar de igual manera a través del aprendizaje colaborativo, la exploración; esto, con el propósito de que el estudiante aprenda desde los cuestionamientos y la reflexión crítica, a fin de estimular su práctica investigativa dentro del aprendizaje de manera interactiva. Esto fortalecerá la pedagogía inclusiva y generará la asunción de roles en el proceso educativo a todos los que participan en la enseñanza-aprendizaje. De igual manera, estas prácticas refuerzan la ética, el trabajo en equipo y el liderazgo dentro del contexto de aprendizaje. De allí, las normas y las estrategias deben ser claras para lograr el respeto y la labor en conjunto, a fin de obtener resultados favorables, a lo que los docentes deben estar atentos para tener el dominio del grupo de aprendizaje en el aula multigrado, sin dejar de lado a la comunidad y al entorno social en general.

Todo lo anteriormente expuesto, supone un docente preparado para desarrollar las competencias descritas, lo que significa que su formación, debe ser continua y responder a las necesidades sociales, institucionales e individuales de las zonas rurales. Supone también, tener en cuenta los cambios que en la actualidad se producen en el contexto

¿QUIÉN ES EL MAESTRO DE AULA MULTIGRADO?

nacional, regional y local, si se consideran, los avances tecnológicos y los múltiples enfoques paradigmáticos de la postmodernidad en materia científica y educativa, la cual debe responder a la dinámica social en Venezuela y Latinoamérica.

La formación continua para una educación inclusiva en el aula multigrado, pasa por orientar el desarrollo de habilidades y aptitudes en los docentes para que sepan integrar el proceso enseñanza-aprendizaje con el trabajo pedagógico, la investigación y la innovación. Esto impone una actitud crítica y reflexiva del docente, la cual debe estar caracterizada por el intercambio de experiencias y la reflexión permanente sobre la propia práctica y la articulación de las diversas formas organizativas establecidas en el contexto rural, dentro y fuera de la escuela.

Por ello, el docente de aula multigrado, es también un líder y un promotor social, por lo que su labor trasciende su desempeño en el aula, para promover procesos sociales y comunitarios donde se involucre a la familia, a las organizaciones vecinales, a los entes gubernamentales y no gubernamentales y a los líderes naturales de la comunidad, para enriquecer su labor docente y generar procesos de cambio o de mejoras en el entorno, con el concurso de todos.

REFERENCIAS

Agencia europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva. *Revista electrónica Aula De...* Navarra España Consultado el 12/12/2021. Recuperado en: <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/1754430/Una+aproximaci%C3%B3n+al+concepto+pedag%C3%B3gico+de+aula+multigrado.pdf/cd68028e-b044-7a9c-9134-a0c4f425bdba>

Abós, P. Boix, R. y Bustos, A. (2014), Una aproximación al concepto pedagógico de aula multigrado. *Revista electrónica Aula De...* (12-17). Navarra España. Consultado el 15/12/2021. Recuperado en: <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/1754430/Una+aproximaci%C3%B3n+al+concepto+pedag%C3%B3gico+de+aula+multigrado.pdf/cd68028e-b044-7a9c-9134-a0c4f425bdba>

Buttó, J. (2015). Retos de la Escuela Multigrado que tenemos. Red Samuel Robinson. Recuperado en: <http://redsamuelrobinson.blogspot.com/2015/09/retos-de-la-escuela-multigrado-que.html>

Clarke, S. y Stevens, E. (2009). Liderazgo sostenible en pequeñas escuelas rurales: viñetas australianas seleccionadas. *Revista de Cambio Educativo*, (277- 293). <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9076-8>

Gutiérrez, Y., Nieto P., y Portilla, H. (2020). Estrategias pedagógicas en el aula multigrado en los escenarios de la educación rural en Colombia. Revisión documental. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/743

De la Vega, L. (2020). Docencia en Aulas Multigrado: Claves para la Calidad Educativa y el Desarrollo Profesional Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2020, 14(2), (153-175). Consultado el 20/01/2022. Recuperado en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200153.PDF>

Downes, N. y Roberts, P. (2016). Revisando la escuela: una revisión de la literatura sobre el personal de escuelas rurales, remotas y aisladas en Australia 2004-2016. *Revista australiana e internacional de educación rural*. (7, 1- 24)

Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13 (2), (91-109). Consultado el 12/12/2021. Recuperado en: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>

Faure I. (2017). Componentes del proceso de enseñanza aprendizaje en las escuelas multigrados. Cuba. *Revista EduSol*. Volumen 17. N° 61.

Ferrini, R. (1991). *Hacia una educación personalizada: Una alternativa en la educación*. México. Limusa. Noriega Editores.

Fullan, M (2002) *Los nuevos significados del cambio en la educación*.(10) Barcelona: Ediciones Octaedro.

Gutiérrez, F. (2004). Mediación pedagógica. Proyecto de desarrollo Santiago PRODESSA. Santiago, Guatemala: Ediciones la Copia Fiel

Mineduc. (2006). Evaluación para el aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Recuperado en: <http://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/yvivanco/File/EVALUACION%20PARA%20EL%20APRENDIZAJE.pdf>

¿QUIÉN ES EL MAESTRO DE AULA MULTIGRADO?

Navarro, M. (2017). Mejorar la calidad de la educación inclusiva: Propuesta de indicadores. *Revista de Pedagogía*, 38 (102) ,(122-143). Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/659/65952814007.pdf>

Núñez, J. (2011). La educación rural Venezolana en los imaginarios de los docentes. *Investigación y Postgrado. Revista Electrónica Scielo* vol.26 no.1 Caracas. Recuperado en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872011000100005

Ramírez A. (2019). La autodeterminación como medio promotor del desarrollo humano a partir de la diversidad de los contextos educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 12 (2), (152-170).Titulo

Rebolledo, V. (2018). Metodología de las Estrategias Multigrado. Creative Commons cc by nc nd. México. Recuperado en: <https://yoltocah.mx/wp-content/uploads/2018/04/Yoltocah-2018-p21-31.pdf>

Rodríguez, Y. (2004). Educación y procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación. GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo. Educación; Pedagogía; Educación primaria; Perú; Lima Recuperado en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Peru/grade/20120828112921/estrateg.pdf>

Salazar, M. (2016). El aprendizaje en las aulas multigrado desde una visión transcompleja. *Tesis doctoral presentada en la Universidad de Carabobo*. Valencia. Venezuela.

Villa, M. (2019). La Planificación como competencia docente para gestionar el aprendizaje en la escuela Multigrado. Veracruz. México. Recuperado en: <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2015/B179.pdf>