

El multigrado como propuesta pedagógica

Sandra Carro | Psicóloga.
Irma Menéndez | Maestra.

*A veces se puede conocer lo que se sabe
sólo a partir de mostrárselo a otro.*
(Mtra. Investigadora María Teresa Ferraz,
Tacuarembó)

Introducción

El Equipo de Investigación en Educación Rural de la Revista *QUEHACER EDUCATIVO* se integró en el año 2004 a instancias y con la participación de docentes de distintos departamentos. Desde entonces se realizan reuniones periódicas en el espacio de la revista en La Casona del Magisterio. Las temáticas convocantes para los colegas del medio rural fueron motivo de intercambio de experiencias, exposición y análisis de problemáticas, planteo de interrogantes... Se compartió material bibliográfico al respecto, se solicitó el aporte de especialistas, sociólogos, psicólogos... quienes, desde su área, brindaron información para lograr una mejor interpretación de las distintas situaciones de la ruralidad en las que viven las familias de las que provienen los alumnos. A partir de las actividades de este equipo se impulsó la organización del Congreso de Educación Rural, gestionado por la Dirección de la Revista y la FUM con el aval de CEP, y en el que se trabajaron aspectos de interés común.

En marzo de 2007, organizada ya el Área de Investigación de *QUEHACER EDUCATIVO*, los maestros rurales propusieron integrar un grupo de investigación, a fin de avanzar en la comprensión de alguno de los aspectos de su gestión, que les preocupaba especialmente. A tales efectos se contó con el asesoramiento y la coordinación en Investigación de la Psic. Sandra Carro, participante ya en el grupo de Maestros Rurales.

Luego de la aprobación por parte de *QUEHACER EDUCATIVO* y de la FUM, y la autorización del CEIP, se realizó una convocatoria abierta a maestros rurales de todo el país interesados en integrar el grupo de investigación. Respondieron 19 maestros y maestras; actualmente se mantienen 13 maestros del grupo original.

Desde el inicio se produjeron comunicaciones de los avances del proceso, con el objetivo no solo de difundir el trabajo de la investigación, sino de colectivizar y multiplicar la experiencia. Se realizaron tres actividades en el interior, con la participación de maestros investigadores del equipo. Para fines de 2009 existían dos grupos de trabajo de maestros en el interior, en Rivera y Río Negro, impulsados por integrantes del

equipo base de la investigación. Se publicaron 6 artículos de temas relacionados a la investigación, se presentaron trabajos en encuentros a nivel internacional en dos oportunidades, se elaboró un material en soporte CD para la difusión de la experiencia.

En abril del presente año se participará con este proyecto en el Seminario Internacional en Río de Janeiro, Brasil, para el intercambio de investigaciones educativas.

En estos tres años de trabajo, el grupo ha cumplido un proceso de conformación, integración y producción. Cada uno de sus integrantes ha capitalizado de manera distinta el proceso de formación en investigación, desde el cambio de actitud hacia sus propias prácticas, descubriendo en el aula un sinnúmero de oportunidades para su reflexión personal y el desarrollo de su creatividad, hasta el fortalecimiento personal frente a los desafíos de la enseñanza a la luz de la reflexión profesional, la didáctica y el manejo de herramientas básicas para investigar.

Investigar en el aula: ¿aptitud o actitud? ¿Privilegio o hábito?

Estas preguntas muestran cómo nos hemos posicionado en el concepto de Investigación en esta experiencia, que apuesta a la producción de conocimientos con la participación de todos los actores que intervienen en el propio acto de conocer: niños y maestros en sus aulas. Consideramos el conocimiento no como un resultado del análisis al final de un proceso, sino como un proceso que modifica tanto la información como a quien la produce (Equipo de Investigación, Tacuarembó, 2008).

La temática de investigación seleccionada fue el grupo *multigrado*, en sus aspectos de organización didáctica y su impacto en el aprendizaje de los niños.

La selección del objeto de estudio recoge una tradicional tensión entre las virtudes de esta forma de trabajo, y las dificultades de planificación y manejo que el aula multigrado le plantea al docente. La hipótesis que definió el equipo de investigación fue: *esta forma de organización del aula facilita y enriquece los procesos de aprendizaje*.

La primera pregunta que se planteó el equipo fue: *¿qué entendemos por multigrado?* No imaginábamos que tan solo esta interrogante

desencadenara un proceso de análisis y confrontación tan profundo.

La definición oficial de un grupo multigrado es estructural y administrativa, es decir, hace referencia a la presencia de varios grados en un mismo salón a cargo de un maestro. Pero cuando se les pregunta a los maestros rurales: *¿qué caracteriza el trabajo en el aula multigrado?*, surge una variedad tan amplia de percepciones, que hace difícil construir una definición operativa.

Podemos concluir que no existe un acuerdo respecto a las propuestas metodológicas del trabajo en multigrado. Estas se organizan en función de modelos de planificación, en su mayoría diseñados a partir de la definición de una estrategia decidida por el docente en función de la combinación de dimensiones que incluyen el grado, el tiempo (fraccionamiento de la jornada de aula), el contenido a enseñar y el objetivo que se plantea.

Sin embargo aparece una disociación muy frecuente entre la planificación y el trabajo real en el aula, que es más rico, flexible, creativo e innovador. Estas propuestas de trabajo cotidianas que desarrollan los maestros quedan veladas por la planilla oficial.

La pregunta: *¿Qué caracteriza el trabajo en un aula multigrado?* marcó dos disociaciones.

- Entre lo que aparece en la planificación y lo que el maestro realmente logra hacer en el aula, atendiendo a las variables que surgen desde el alumno y el grupo en relación a los conocimientos previos, los problemas que se plantean, el contexto institucional...
- Entre lo que el maestro se propone que sería bueno hacer y lo que se espera que haga. (Las limitaciones más importantes están asociadas a la necesidad de adecuar el trabajo y las planificaciones a las exigencias de los lineamientos de las jerarquías y los procesos de evaluación de desempeño).

El análisis de estas disociaciones modificó la pregunta por: *¿Qué no puede estar ausente en el trabajo multigrado?*

Problema de investigación

Tomamos la definición de "problema" de Mario Rovere, quien lo define como una brecha entre un aspecto de la realidad y la percepción de cómo debe ser esa realidad según el observador, individual o colectivo. En este

sentido necesariamente es de naturaleza subjetiva, lo que no quiere decir que se refiera a una percepción colectiva. (Rovere, 1993)

Retomando la hipótesis de nuestra investigación, el problema delimitado fue estudiar el impacto del trabajo en el grupo multigrado en el proceso de aprendizaje de los niños, considerándolo como una oportunidad de mejoramiento del nivel de logros desde una perspectiva integradora.

Es importante consignar que discriminamos el proceso de enseñanza, responsabilidad del docente que se plantea “objetivos”, y el proceso de aprendizaje, vivenciado por el niño.

La primera puntualización fue entonces que los llamados “objetivos de enseñanza” pertenecen al maestro, que los elabora ante el trabajo en el aula, y son propuestos al niño, que realiza su propio proceso en las distintas actividades áulicas.

Definimos el grupo multigrado como nuestro objeto de estudio y se llegó al consenso de que, más allá de las diferentes modalidades de enseñanza, para esta investigación consideraríamos el grupo multigrado cuando existiera un docente que atendiera a más de un grado en un aula.

Descripción del proyecto de investigación

Nuestro objetivo es medir el impacto del trabajo en multigrado en el proceso de aprendizaje.

La hipótesis de la cual partimos es que *el multigrado potencia los aprendizajes*, para lo cual nos planteamos los siguientes pasos:

1. Delimitar claramente el dispositivo multigrado para asegurar coherencia de contexto de investigación.
2. Definir los indicadores de aprendizaje que se tomarán en cuenta para realizar la medición.
3. Seleccionar las aulas tradicionales y de multigrado, donde se estudiará el desarrollo de los aprendizajes.
4. Establecer una línea de base del nivel de aprendizaje de los alumnos en cada una.
5. Comparar la evolución de los niveles de aprendizaje en ambos grupos, una vez transcurrido el período de tiempo estipulado.

Metodología

Esta propuesta de investigación planteó al equipo dos desafíos simultáneos: **formar recursos humanos en investigación** y **producir conocimientos sobre el problema delimitado**.

En función de que en nuestro medio es muy poca la producción teórica en relación al objeto de estudio (existe una muy rica variedad de experiencias de trabajo de aulas multigrado que se han difundido en publicaciones varias, pero no hay una sistematización de ellas), consideramos indispensable recoger el conocimiento acumulado por los maestros rurales en sus prácticas, para ir generando una línea de base de la cual partir en relación a las definiciones operativas y a la conceptualización.

Se seleccionó un enfoque cualitativo, con tratamiento cuantitativo de algunos ítems. La Investigación-Acción Educativa se nos presentó como una metodología de investigación pertinente para este proyecto.

Es muy común que esta metodología sea asociada a un procedimiento fácil y poco exigente de hacer investigación; sin embargo es un enfoque metodológico complejo y multidimensional, que exige el trabajo simultáneo en tres aspectos: la dinámica grupal, el área de conocimiento y las técnicas investigativas. Cada una de ellas tiene sus propias leyes y lógicas de funcionamiento que hay que combinar, porque se retroalimentan; si una flaquea, la metodología no tiene éxito.

Mercedes Suárez Pasos (2002), citando a Kemmis y McTaggart, establece algunas aclaraciones para evitar las distorsiones que fácilmente se realizan al hablar de esta metodología en el campo de la investigación:

- a) Va más allá de la reflexión cotidiana sobre el propio trabajo, *se trata de tareas sistemáticas basadas en evidencias*.
- b) Supera la sola solución de un problema, *implica mejorar e incluye comprender las condiciones que lo generaron y mantuvieron*.
- c) No es una investigación sobre otras personas y hechos, *sino una investigación sobre uno mismo y sus prácticas, en colaboración con otros implicados*.



Encontramos que la I-A aplicada a la educación permite manejar las tensiones presentes en el acontecimiento educativo potenciado en la dinámica del grupo multigrado. Hablamos de la tensión entre diversidad y homogeneidad; entre simultaneidad y secuenciación lineal; entre lo individual y lo colectivo; entre la espacialidad y la temporalidad en el aprendizaje (Equipo de Investigación, Tacuarembó, 2008).

Podemos delimitar 3 etapas en el proceso de investigación:

► La primera etapa, centrada en la construcción de acuerdos sobre la investigación y el oficio de investigador, para lo cual se trabajó intensamente en lecturas, exposiciones de especialistas en el tema, instancias de intercambio, planteo de interrogantes. Esta etapa incluyó la selección de la metodología en base a la discusión de modelos de investigación, el análisis epistemológico del área de conocimiento y el abordaje de los ítems a tener en cuenta en la elaboración de un proyecto de investigación.

► La segunda etapa se desarrolló en torno a la delimitación del objeto de investigación, su conceptualización y sus componentes. Se recurrió a la didáctica profundizando en los conceptos de enseñanza y de aprendizaje, planificación, integración didáctica, proyecto institucional y curricular, atención a la diversidad...

Los aportes del grupo de investigación, maestros con experiencia y a cargo de grupos multigrado en escuelas rurales, fueron fundamentales.

► Una tercera etapa se dedicó a la elaboración de instrumentos de observación y registro, y su aplicación. Priorizamos dos tipos de instrumentos, una planilla de observación y registro, y el diario de campo.

Marco teórico

Esta investigación conceptualizó el trabajo en grupos multigrado como *aquella organización del aula basada en la integración didáctica, la circulación de saberes y el trabajo desde la diversidad, en sus aspectos estructurales (rompiendo las fronteras de los grados) y aspectos subjetivos (cognitivos, afectivos y socio-culturales), integrando el proceso grupal y su dinámica (procesos relacionales).*

Consideramos la integración didáctica como el paso de la articulación a la integración de contenidos en contextos de justificación, tomando situaciones reales, cotidianas y significativas en el aquí y ahora del acontecimiento didáctico.

Epistemológicamente se apoya en la didáctica crítica (énfasis en el sujeto y el contexto) y la didáctica de los saberes (énfasis en la producción del saber y sus transformaciones). Se apoya en el modelo globalizador en el abordaje de la realidad como un sistema complejo y dinámico (Equipo de Investigación, Tacuarembó, 2008).

La integración didáctica, a nivel meta-cognitivo, se apoya en el pasaje de los mapas conceptuales donde las ideas se ordenan según una ruta cognitiva, generalmente en función de relaciones jerárquicas a las redes conceptuales donde prima la relación heterárquica y habilitan diversos puntos de entrada al área de conocimiento según el tema o situación integradora.

La circulación de saberes implica trabajar por niveles de aprendizaje y no por grados, atender a los aspectos relacionales del grupo, apoyados en la zona de desarrollo próximo y los organizadores de avance, promover las dinámicas cooperativas y la autoría de pensamiento¹.

A nivel operativo, esto se expresa en el manejo flexible del espacio y el tiempo, todo el predio escolar y sus alrededores se convierte en un aula extendida, y la clase puede desarrollarse dentro y fuera de la escuela: el comedor o la cocina...



Foto: Concurso Fotográfico QE / Silvia Berterreche

El modelo de comunicación en el aula es dialógico y democrático, la autoridad del docente se apoya más en su conocimiento y acompañamiento del proceso que en una relación jerárquica. A nivel operativo, esto se manifiesta en la escucha atenta del docente a los intereses y expectativas del grupo, que irán marcando el itinerario temático, y el estímulo a la participación y expresión de las inquietudes de los niños, apoyando sus iniciativas.

La planificación tradicional, anterior a la actividad en el aula, se viabiliza en la realidad alumno-grupo-situación, se modifica en la práctica cuando el docente lo evalúa como necesario recorriendo siempre un itinerario didáctico específico.

El registro del itinerario didáctico es el registro de la real actividad en el aula, que partió de la planificación previa que el docente como profesional reflexivo (Schön) adecuó en función de la participación de los alumnos.

Un Itinerario Didáctico (en adelante ID) nos trasmite un recorrido didáctico en el aula. Tiene en cuenta los saberes previos de los niños, sus intereses del momento y los contenidos de enseñanza. Permite socializar y problematizar los saberes y contenidos. Permite desarrollar aprendizajes en colectivo, trabajar por áreas y modificar el camino en relación a sus dudas, sus respuestas, sus aprendizajes. (Mtro. Investigador Milton Podkidaylo, Fray Bentos)

¹ Para ampliar, consultar Alicia Fernández (2000).



Se manejaron dos modalidades de registro, *el diario de campo* para el diseño cualitativo y *la planilla de indicadores* para los ítems que llevarían un tratamiento cuantitativo.

El diario de campo es una forma de registro en investigación generalmente asociado a los estudios etnográficos y antropológicos, caracterizado por la observación, en este caso participante, el registro, la organización de la información y un posterior análisis. Generalmente se diferencian tres tipos de notas en el diario de campo: las metodológicas, las conceptuales y las descriptivas.

El diario de campo, siempre que sea confiable, podrá arrojar datos certeros que indicarán en qué punto hemos dejado atrás una didáctica normativa para incorporarnos a un paradigma crítico. La secuencia y la frecuencia en la recolección de datos no es más que una observación minuciosa y detallada que muestra la propuesta del docente, la innovación, el lugar que ocupa en el aula y el lugar que ocupan los niños como aprendientes desde su posición de reproductores o autores.

«[...] *el sujeto autor se constituye cuando el sujeto enseñante y aprendiente en cada persona pueden entrar en diálogo. ¿Cuándo entra en diálogo el sujeto enseñante? Cuando se autoriza a sí mismo (y se lo permite) mostrar/mostrarse en lo que aprende, interactuar con el otro, mostrarle al otro lo que sabe.*» (A. Fernández, 2003, citada en Ma. T. Ferraz, 2008)

Conclusiones primarias

En el año 2009 se realizó la primera aplicación de instrumentos, y para 2010 se planifica el desarrollo de la etapa final de trabajo de campo.

En esta etapa se trabajó en el ajuste y evaluación del instrumento: indicadores y planilla de registro, y la herramienta de intervención: el análisis del Itinerario Didáctico.

Se trabajó con una muestra de 147 niños en un total de 9 grupos multigrado; estuvieron representados 6 grados (de 1° a 6°) en un total de 7 escuelas que abarcaron los departamentos de Río Negro, Tacuarembó, Rivera, San José y Canelones Costa.

Se identificaron indicadores para lectura, escritura y resolución de problemas, y se definieron los criterios de aplicación y nivel de logro que se tomarían como medida para la evaluación del avance del aprendizaje.

A partir de la aplicación de la Planificación considerada como punto de partida, remitida a la realidad situacional de clase, itinerario didáctico, se obtuvo un incremento en el porcentaje de logro en el aprendizaje del grupo.

El mayor impacto se observó en los niños de 1° grado.

El indicador más afectado por los cambios fue 'resolución de problemas'.

En todos los casos se observó mayor motivación e involucramiento de los niños en la tarea, en un clima de mayor autonomía.

No tenemos elementos suficientes en esta etapa para confirmar la hipótesis de trabajo. Es necesario profundizar la etapa comparativa que aún no hemos terminado.

Lo que no dicen los números

La planificación como intención docente que se concreta y/o se modifica en la realidad del aula, itinerario didáctico, apunta a superar la disociación entre el registro y el proceso. Si bien hay un punto de partida definido por una selección primaria del maestro, el devenir del proceso grupal va construyendo la ruta de trabajo.

La planificación relativa al itinerario didáctico integra los aspectos de la dinámica grupal con el trabajo de los aspectos cognitivos. Lo que se encuentra detrás de esto es la ruptura de la organización por grados que es externa y predeterminada para el grupo, hacia una organización intrínseca basada en la potenciación de la zona de desarrollo proximal en el proceso de aprendizaje.

«El diseño de lo planificado puede variar de acuerdo a las necesidades de cada docente, que es el que lo utiliza, pero es también un documento para quien desde fuera de la clase lo mira, lo entiende, lo relaciona con otras anteriores o con acciones posteriores.» (Mtra. Investigadora Inés Calero, San José)

«Se transforma en una “ruta” del proceso de enseñanza y aprendizaje que se está llevando a cabo en el aula, y nos permite avanzar y volver a revisar.» (Mtra. Investigadora María Teresa Ferraz, Tacuarembó)

El escuchar a los niños exige una actitud abierta del maestro pero, al mismo tiempo, un espacio de registro de la intervención. También estrecha el vínculo docente-alumno creando un clima de confianza, donde es posible:

- ▶ conocer los saberes previos;
- ▶ advertir las conceptualizaciones que tienen sobre el mundo;
- ▶ conocer las relaciones que pueden establecer entre los conocimientos que poseen y los nuevos a aprender;
- ▶ aproximarnos a las estrategias de resolución que emplean ante la misma problemática, en iguales o distintas situaciones;
- ▶ conocer las modalidades de aprendientes y de enseñantes de nuestros niños.



Foto: Concurso Fotográfico OE / Teresita Pípolo

Esta forma de trabajo pasa a considerar al grupo multigrado como **una clase, integrada por niños con diferentes niveles de conceptualización a cargo de un maestro**, a diferencia de la definición estructural y administrativa que considera el grupo multigrado como **varias clases definidas por el grado escolar a cargo de un maestro**.

Este cambio de énfasis, de la estructura a la dinámica, permite posicionar al grupo multigrado como una forma de organización áulica aplicable a todo acto educativo, y no solamente limitarlo al aula rural.

¿Cómo seguimos?

El propio proceso de trabajo nos ha indicado nuevas interrogantes que nos esperan persistentes en nuestros cuadernos de campo para compartir algunas con los lectores:

- ▶ ¿Por qué el indicador ‘resolución de problemas’ es más sensible que los otros?
- ▶ ¿Por qué los primeros años son los más impactados en el aumento de nivel de logros con esta herramienta?
- ▶ ¿Qué relaciones podemos establecer entre la planificación, el itinerario didáctico y la adaptación curricular? 



Foto: Concurso Fotográfico QE / Juan Deorta



Foto: Concurso Fotográfico QE / Juan Deorta

Bibliografía

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN (2008): “El Multigrado como propuesta pedagógica”. Trabajo presentado en el *Seminario Internacional “Formación de Formadores para el Desarrollo Rural”*. Montevideo - Tacuarembó, 10-14 noviembre 2008.

FERNÁNDEZ, Alicia (2000): *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

FERNÁNDEZ, Alicia (2003): *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

FERRAZ, María Teresa (2008): “¿Planificación o itinerario didáctico?” en Revista *QUEHACER EDUCATIVO* N° 92 (Diciembre), pp. 74-77. Montevideo: FUM-TEP.

HERNÁNDEZ DE CANALES, Francisca; PINEDA, Elia Beatriz; DE ALVARADO, Eva Luz; (1994): *Metodología de la Investigación. Manual para el desarrollo de personal de salud*. Serie PALTEX para ejecutores de programas de salud. Washington: OPS.

MONISTROL RUANO, Olga (2007): “El trabajo de campo en investigación cualitativa (II)” en *Nure Investigación* N° 29 (Julio-Agosto).

ROVERE, Mario (1993): *Planificación Estratégica de Recursos Humanos en Salud*. Serie Desarrollo de Recursos Humanos N° 96. Washington: OPS/OMS.

SUÁREZ PASOS, Mercedes (2002): “Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación” en *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 1, N° 1. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Vigo.

Equipo de Investigación

Maestros: Ma. Cristina Bertalmío, Durazno; Marta I. Borba Fadeville, Rivera; Ma. Inés Calero, San José; Mariela Conti, Canelones; Alejandra Dego, Centro “Agustín Ferreiro”; Valeria N. dos Santos Neme, Rivera; María Teresa Ferraz, Tacuarembó; José Nuñez, Tacuarembó; Milton Podkidaylo, Fray Bentos; Limber Santos, Depto. de Educación para el Medio Rural/CEIP; José Souza, Durazno; Jorge Vignoly, Tacuarembó.

Coordinadoras: Sandra Carro, Irma Menéndez.

Para comunicarse con el Equipo de Investigación en Educación Rural, dirigirse a multigrado@gmail.com