

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/367089074>

El-trabajo-por-proyectos-en-aulas-multigrado

Book · January 2023

CITATIONS
0

READS
1,167

1 author:



[Amanda Cano](#)

Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen

22 PUBLICATIONS 43 CITATIONS

SEE PROFILE

Amanda Cano Ruíz
Coordinadora

El trabajo por proyectos en aulas multigrado



Ediciones Normalismo Extraordinario

El trabajo por proyectos en aulas multigrado

Amanda Cano Ruíz
Coordinadora

El trabajo por proyectos en aulas
multigrado

Ediciones Normalismo Extraordinario

El trabajo por proyectos en aulas multigrado

Primera edición, 2022.

D. R. © 2022 Amanda Cano Ruíz (Coord.).

D. R. © 2022 Amanda Cano Ruíz, Lucila Galván Mora, Lydia Espinosa Gerónimo, Ingrid Susana Gutiérrez Pavón, María Esther Tapia Álvarez, Luis Enrique Tezoco Muñoz, Ulises Fernando Mirón González, Ángel Gustavo Kuasicha Pérez, Sheila Gretel Herrera Xotla y Cintia Ortiz Blanco.

D. R. © 2022 Ediciones Normalismo Extraordinario.

Coordinación editorial: Gerardo Yorhendi Ceballos Marín.

Formación: Oscar Jecsan Osorio Ceron.

ISBN: 978-607-8671-82-3

Hecho en México.

El contenido de esta publicación es responsabilidad del autor o autores.

Bajo las sanciones establecidas por las leyes, quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización por escrito de los titulares del copyright, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento mecánico o electrónico, actual o futuro —incluyendo las fotocopias y la difusión a través de Internet—, y la distribución de ejemplares de esta edición mediante alquiler o préstamo públicos.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESuM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

CONAEN
CONSEJO NACIONAL DE AUTORIDADES
DE EDUCACIÓN NORMAL

CRESUR
Centro Nacional de Formación Continua
e Investigación Educativa



VERACRUZ
GOBIERNO
DEL ESTADO



SEV
Secretaría
de Educación

SEMSyS
Subsecretaría de Educación
Media Superior y Superior

DEN
Dirección de Educación
Normal

Andrés Manuel López Obrador
Presidente de México

Esteban Moctezuma Barragán
Secretario de Educación Pública

Francisco Luciano Concheiro Bórquez
Subsecretario de Educación Superior

Mario Alfonso Chávez Campos
**Director General de Educación Superior
para Profesionales de la Educación**

Édgar Omar Avilés Martínez
Director de Profesionalización Docente

Cuitláhuac García Jiménez
Gobernador del Estado de Veracruz

Zenyazen Roberto Escobar García
Secretario de Educación

Jorge Miguel Uscanga Villalba
Subsecretario de Educación Media Superior y Superior

Gilberto de Jesús Corro Feria
Director de Educación Normal

Daniel Domínguez Aguilar
**Director de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana
“Enrique C. Rébsamen”.**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
ENSAYO	
CAPÍTULO I.	
PROYECTOS CENTRADOS EN INTERESES INFANTILES.	
PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS Y PROPUESTAS ABIERTAS	23
Lucila Galván Mora y Lydia Espinosa Gerónimo	
PROPUESTA DIDÁCTICA	
CAPÍTULO II.	
LA PLANEACIÓN FLEXIBLE DE PROYECTOS DIDÁCTICOS	
EN LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE	
MULTIGRADO	62
Ingrid Susana Gutiérrez Pavón y María Esther Tapia Álvarez	
CAPÍTULO III.	
¡HAGAMOS UNA FERIA! PROYECTO CENTRO DE INTERÉS	104
Luis Enrique Tezoco Muñoz y Amanda Cano Ruíz	
CAPÍTULO IV.	
LA LUNADA, EL CAMINO DE UN PROYECTO HACIA LA	
CONVIVENCIA Y LA COLABORACIÓN	139
Ulises Fernando Mirón González y Lydia Espinosa Gerónimo	
CAPÍTULO V.	
JUGAR FUTBOL EN LA CANCHA DE NUESTRA	
COMUNIDAD	172
Ángel Gustavo Kuasicha Pérez y Amanda Cano Ruíz	
CAPÍTULO VI.	
¡HAGAMOS EXPERIMENTOS! EL TRABAJO POR	
PROYECTOS EN MULTIGRADO	210
Sheila Gretel Herrera Xotla y Cintia Ortiz Blanco	
CONCLUSIONES GENERALES	248
SEMBLANZA DE AUTORES	254

AGRADECIMIENTOS

Paola Arteaga Martínez y Cenobio Popoca Ochoa

Por sus valiosas observaciones cuando el manuscrito estuvo integrado y se requirió de una mirada externa y conocedora del “mundo” del multigrado y los principios de la Escuela Activa.

A las autoridades de la Normal Veracruzana (BENV) y en particular a su Consejo Editorial

Ya que impulsaron este proyecto institucional que refrenda su compromiso con la educación rural y multigrado. Gracias en particular al Dr. Luis Bello Estrada por estar al pendiente del hilo de acciones que implica la publicación de una obra.

A la Unidad de Estudios de Posgrado de la BENV

Por ser el espacio académico que hizo posible la mayoría de los aportes a la educación multigrado que este libro contiene.

A las autoridades y personal de la Dirección de Educación Normal

Santa Margarita Pérez Arias, Jaime Espíritu Cadena, Amaranta Fernández Ruiz y Beatriz Leal Rodríguez por sus valiosas revisiones, así como a los académicos vinculados al proceso editorial: Amanda Valdés, Silvio Humberto Bibiano Ventura, Zenón Hernández Hernández.

A las niñas y niños de escuelas rurales

Son los protagonistas de este libro, gracias por proponer ideas para la construcción de una docencia multigrado distinta a la que imaginamos los profesores.

INTRODUCCIÓN

México comparte con otras naciones latinoamericanas diversos retos en la atención educativa que el estado brinda en los territorios rurales. Uno de ellos es responder con pertinencia a la diversidad de la población que habita en las pequeñas y dispersas localidades. Otro desafío importante se relaciona con las condiciones de funcionamiento de las escuelas, pues si bien el servicio educativo ha permanecido a lo largo del tiempo, esto ha sido posible gracias a los esfuerzos de los diversos actores educativos: alumnos, docentes, madres y padres de familia, así como habitantes de las localidades.

Las escuelas rurales de hoy condensan una serie de rasgos que se vinculan con su evolución histórica, fue en el siglo pasado cuando se impone la superioridad del concepto de escuela “completa”, graduada, con un currículo nacional que no diferenciara entre contextos rurales y urbanos (Rockwell y Garay, 2014). En consecuencia, se dejaron de generar políticas educativas integrales dirigidas a los contextos rurales y en particular a las escuelas pequeñas, con reducida matrícula y escaso personal docente: estas se denominan escuelas multigrado, dado que uno o varios maestros pueden atender simultáneamente a alumnado de dos o más grados.¹

Este libro se enfoca precisamente en la docencia en territorios rurales, específicamente en reflexionar, analizar y proponer posibles rutas de trabajo cuando en las aulas se

¹ Las escuelas multigrado pueden ser catalogadas como: unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes y pentadocentes, en concordancia con la cantidad de docentes que en ella laboran (de uno a cinco).

presenta diversidad de grados escolares. Según la literatura actual al multigrado se le puede mirar desde dos ópticas o enfoques pedagógicos: uno es el deficitario, centrado en el ideal de escuela completa, urbana en donde se busca la homogeneidad de edades y características del alumnado para facilitar la enseñanza; la otra perspectiva, la cual se adopta en este obra, es la que señala su potencial pedagógico al implicar espacios en donde confluyen niñas y niños con diversidad de grados, edades, intereses y trayectorias escolares (Ames, 2004; Galván y Espinosa, 2017; Popoca, Cabello, Cuervo, Estrada, Hernández, Reyes y Sánchez, 2006; Uttech, 2004). Además, consideramos que en el caso de los territorios rurales se valora la riqueza del contexto comunitario del alumnado, al ser recuperado o movilizado con fines educativos. Decantarse por esta última perspectiva implica para el docente poner en juego formas de organización del trabajo que propicien este potencial, por tanto, hablamos de desplegar un conjunto de prácticas pedagógicas pertinentes para el aula multigrado.

En lo relativo al nivel de educación primaria, la investigación educativa ha mostrado que las necesidades específicas de trabajo de docentes multigrado ha sido una realidad negada (Mercado, 2012; Arteaga, 2011). En el caso de México a pesar de que estas escuelas representan cerca de la mitad en el nivel de primaria general, 43% (INEE, 2019, p. 414), y en el caso de Veracruz 54%, se ha adolecido de programas de formación inicial y continua de profesores suficientes, o pertinentes, que preparen o brinden apoyos teóricos y metodológicos para la atención a grupos multigrado. Algunas escuelas formadoras de docentes han

hecho esfuerzos en esta línea al incluir dentro de los planes de estudio, de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, trayectos formativos o cursos optativos centrados en el multigrado, sin embargo, se requiere de una política nacional más amplia que se integre al sistema de formación inicial y continua de docentes (Arteaga, Popoca y Juárez, 2020).

Como se puede advertir hay mucho trabajo por delante en materia de docencia multigrado. En lo relativo al desarrollo didáctico, se requiere de literatura actual que dé cuenta de cómo docentes con trayectoria en multigrado han construido saberes experienciales (Tardif, 2004) importantes de ser compartidos con profesores principiantes, que están en proceso de formación inicial, o en su defecto demanden formación continua en esta línea.

En este marco los autores de este libro buscamos, desde la investigación e intervención educativa, hacer un aporte que apoye principalmente al profesorado multigrado. Nuestra mirada se ubica prioritariamente en lo que se conoce como método de proyectos, o trabajo por proyectos, que resulta especialmente pertinentes para este tipo de grupos.

En el aula multigrado se pueden implementar diversas formas de organización y gestión de las clases, tema común, talleres, rincones, proyectos. Estas tienen una larga tradición que se remonta al movimiento Escuela Nueva, también conocido como Escuela Activa, que surge a inicios del siglo XX en Europa y posteriormente en Latinoamérica. Actualmente se reconoce que favorecen la autonomía del alumnado, la toma de decisiones, la

búsqueda de información y por tanto el desarrollo de diversas habilidades. Este libro busca abonar al análisis del potencial de este tipo de planeación e intervención didáctica en aulas multigrado.

En esta obra participamos diversos autores, nos une el interés por las escuelas rurales y nuestro trabajo alrededor de la Especialidad en Docencia Multigrado (EDM) de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV). La mayoría de los capítulos son de la autoría principal de profesores que egresaron de la primera y segunda generación de este programa académico. Es un esfuerzo de divulgación de sus trabajos de titulación en coautoría con sus directores, quienes también se desempeñan como docentes de este posgrado. A su vez, varios autores de las contribuciones, son académicos que formaron parte del diseño de la especialidad y, por tanto, comparten una concepción de formación continua para el desempeño docente en el aula multigrado, centrada en los saberes y experiencia docente.

Cabe señalar que la BENV tiene una larga tradición en materia de educación multigrado en el país, es una institución que se ha sumado a movimientos tanto nacionales como estatales que promueven diversas iniciativas por y para la escuela unitaria y rural. La influencia de Luis F. Iglesias, reconocido educador argentino, y el interés institucional permitió que se formara un linaje de profesores unitarios de educación primaria, cuya influencia continua hasta el presente. Actualmente la BENV cuenta con tres centros unitarios de experimentación pedagógica (escuelas primarias), que

constituyen espacios donde los estudiantes normalistas de licenciatura pueden observar prácticas pedagógicas de aula multigrado, a su vez, tener un acercamiento al alumnado que integra el grupo y a la dinámica escolar presente en tres contextos educativos distintos.

A partir de la fundación de la Unidad de Estudios de Posgrado de la BENV, en 2012, se proyectó la creación de un programa dirigido a la profesionalización de docentes multigrado en servicio y asesores técnicos interesados en fortalecer su formación en este campo; este daría continuidad y vigencia a esta línea de trabajo de la institución. Fue así como en 2015 nace la Especialidad en Docencia Multigrado (EDM), se trata de un posgrado único en México y Latinoamérica. Su duración es de un año y el plan de estudios está conformado por diez espacios curriculares (entre seminarios y talleres) distribuidos en cuatro trimestres. Las líneas de formación que lo integran son: historia y aporte de la educación multigrado; desarrollo curricular y atención a la diversidad; ambientes de aprendizaje y gestión (BENV, 2015). La especialidad está integrada al catálogo de posgrados avalados por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), de la cual dependen las Escuelas Normales del país.

El plan de estudios de la EDM contempla cuatro talleres desde donde los docentes gestan y desarrollan una propuesta didáctica con fines de titulación. Los dos primeros talleres están enfocados en la identificación de una problemática, que se articula en un diagnóstico del grupo y

docencia multigrado, lo que deriva en el diseño de la propuesta didáctica. Los otros dos talleres permiten a los docentes dar seguimiento y evaluar los principales resultados obtenidos. En la implementación de las dos primeras generaciones de este programa, en estos talleres curriculares los estudiantes han experimentado el desarrollo con proyectos centrados en los intereses de los alumnos.

Como el lector podrá advertir el hilo conductor de este libro es el trabajo con proyectos. Consideramos que un aporte de la obra es que el abordaje de esta modalidad de planificación didáctica se hace desde la experiencia de la Mtra. Lydia Espinosa Gerónimo, reconocida docente de primaria unitaria de la BENV, quien logró desarrollar diversos proyectos con sus grupos multigrado. Cabe señalar que esta maestra, fue diseñadora de la EDM y es docente de los espacios curriculares del programa, ello le ha permitido asesorar y acompañar a los estudiantes, en la construcción de propuestas didácticas que implicaron el diseño, desarrollo y evaluación de los proyectos, en los talleres antes mencionados.

Al entrevistar a la maestra, sobre su experiencia de acompañamiento a los docentes de la EDM, ella comenta que los estudiantes demandaban formación para la planificación didáctica. Inicialmente, el grupo de docentes requería conocer cómo trabajar con alguna asignatura, proceso, o contenido específico (por ejemplo, la alfabetización inicial); lo cual, desde su perspectiva, no permitía o facilitaba formas de organización más favorables al grupo multigrado. Esto la llevó a promover un proceso reflexivo y dialógico donde los docentes se cuestionaron sobre el abanico posible de tipos de

planificación para el multigrado. Prevalcían diversas dudas, por ejemplo: “¿cuál tipo de planificación es más difícil?, ¿cuál es la diferencia en la aplicación de los diferentes tipos de planeación?” Ella les compartió que las diferencias radicaban en la flexibilidad y el grado de autonomía que se esperaba desarrollar en el alumnado, así como en “las condiciones para crear los ambientes de aprendizaje necesarios en función de cada grupo”.

Sin duda la Mtra. Lydia logró despertar el interés y la curiosidad por explorar nuevas formas de planificación didáctica en los estudiantes de la EDM, destacándose los proyectos. Si bien al principio se manifestaron nuevas dudas por parte de los estudiantes sobre la pertinencia, viabilidad e impacto en esta forma de trabajo, la maestra les brindó la confianza y apoyo para que decidieran inclinarse por ellos. Les hizo reflexionar sobre la importancia tanto de documentar, como de divulgar esta experiencia, con los aprendizajes y áreas de mejora que implicaría. Enfatizó que no estarían solos, contaban con los docentes y sus directores de titulación de la EDM. En sus propias palabras les invitó a ser parte de una “aventura de planificación multigrado”.

El libro da muestra del impacto de esta experiencia en los egresados de la EDM, a su vez, de lo que implica el trabajo por proyectos desde la mirada de, quienes han desarrollado un trabajo conjunto de investigación respecto a la docencia multigrado.

Respecto al contenido de este producto, se compone de seis capítulos, el primero intitulado *Proyectos centrados en intereses infantiles. Principios pedagógicos y debates abiertos*,

presenta una serie de propuestas en torno a las implicaciones de promover en el aula multigrado proyectos basados en los intereses del alumnado. Gracias a la experiencia docente e investigativa de las autoras, nos logran mostrar con ejemplos, diversos elementos a considerar para potenciar este trabajo en el aula, el cual permite un abordaje distinto de los contenidos curriculares, vinculado al contexto e intereses de los niños. La lectura de este capítulo permite comprender mejor la ruta que siguieron los estudiantes y directores de titulación de la EDM para poder implementar esta forma de trabajo en sus aulas.

Los cinco capítulos restantes están centrados en documentar el trabajo con proyectos que parten de los intereses y propuestas de los alumnos, que fueron diseñados e implementados por estudiantes de la EDM en los diversos contextos en donde laboraban. Dan cuenta de los aciertos, ajustes y aprendizajes que construyeron. Comparten ejemplos de sus planes de trabajo, de los productos construidos por los alumnos, de sus bitácoras e instrumentos de evaluación, así como de imágenes de los alumnos en su participación en el proyecto.

El segundo capítulo *La planeación flexible de proyectos didácticos en la transformación de la práctica docente multigrado*, muestra que el trabajo por proyectos demanda una práctica docente dialógica, abierta y reflexiva; ello se puede identificar, a través de la implementación de un proyecto que tiene como temática la realización de un campamento en una escuela rural bidocente. En este proyecto los alumnos mostraron

su capacidad para poder responder y solucionar imprevistos siempre presentes en cualquier proceso de organización y planeación.

En el capítulo *¡Hagamos una feria!* Proyecto centro de interés, se documenta, desde la mirada del docente responsable del grupo, el camino que siguió para reconocer áreas de mejora en su enseñanza, así como en los aprendizajes de sus alumnos de primero, segundo y tercer grado. Además, cómo experimentó el diseñar e implementar un proyecto que tuvo como temática desarrollar una feria, a propuesta de los alumnos, y cómo incidió en aprendizajes vinculados a la lengua escrita y la convivencia en el aula.

La lunada, el camino de un proyecto hacia la convivencia y la colaboración y *Jugar fútbol en la cancha de nuestra comunidad* son los títulos de dos capítulos que nos muestran la experiencia de docentes multigrado con cinco y tres grados, respectivamente. Los temas de los proyectos abordan intereses de alumnos de localidades rurales. Los autores nos muestran lo complejo de articular las propuestas de niñas y niños con aprendizajes esperados del currículo nacional; a su vez los retos que aún tienen por delante al trabajar nuevas formas de planeación con sus grupos.

Finalmente, el capítulo *¡Hagamos experimentos!* El trabajo por proyectos en multigrado, da cuenta de los retos de una docente multigrado, de primero y segundo, para responder a las necesidades de aprendizaje del alumnado; en él se muestra cómo la realización de diversos experimentos permitió una dinámica de trabajo nueva, divertida, que

motivó al grupo y les permitió avanzar en la construcción de sus aprendizajes.

El libro cierra con una serie de conclusiones generales respecto a la formación inicial y continua para el multigrado. También se señala el aporte de la EDM como espacio en donde los profesores logran modificar sus concepciones, así como plantearse una didáctica específica para la atención de los diversos grados en un mismo espacio áulico.

Esta obra, representa el acercamiento a pequeñas ventanas de lo que docentes e investigadores están aportando para visibilizar y reconocer el potencial de la escuela rural y de la docencia multigrado.

CAPÍTULO I

PROYECTOS CENTRADOS EN INTERESES INFANTILES. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS Y PROPUESTAS ABIERTAS

Lucila Galván Mora
Lydia Espinosa Gerónimo

*La mediación del maestro:
confluencia del saber y del no-saber-todavía
presencia hecha palabra
ese instante de silencio*

-Zambrano

1.1 INTRODUCCIÓN

Un cúmulo de interrogantes, dudas y preocupaciones suele inquietar a los docentes cuando tienen la opción de desarrollar un trabajo con proyectos en sus grupos escolares: ¿podré involucrar a todos los alumnos, grandes y pequeños?, ¿atender las necesidades educativas de cada uno?, ¿facilitar los aprendizajes esperados para cada grado escolar? ¿Podré desarrollar un proyecto sin dejar de lado los distintos programas de estudio?, ¿abordar contenidos de diferentes asignaturas y diferente grado?, ¿aprovechar los libros de texto? ¿Alcanzará el tiempo previsto en el calendario escolar?, ¿será posible evaluar los aprendizajes diferenciados de los alumnos? ¿Qué dirán los padres y las madres de familia?, ¿aceptarán esta forma de trabajo?, ¿apoyarán las decisiones que

tomen los niños sobre actividades escolares?, ¿permitirán que jueguen en el aula y salgan de la escuela?

En situación multigrado, las incertidumbres se agudizan debido –en gran parte– a la ausencia en el sistema educativo mexicano de un modelo curricular y una organización escolar pertinentes para esta modalidad. La mayoría de los docentes, además, no cuenta con asesoría y apoyos necesarios para avanzar en esta forma de trabajo.

Desarrollar proyectos en contextos multigrado, no obstante, puede ser una experiencia enriquecedora para los docentes y sus alumnos porque supone aprovechar la diversidad del grupo y desplegar una labor educativa cercana a los intereses vitales de los alumnos, atenta a sus distintas necesidades educativas y vinculada a sus formas culturales de participación. Usamos la categoría “Proyectos centrados en intereses infantiles” para destacar la presencia activa de los alumnos en la génesis, organización y desarrollo los proyectos. En nuestra concepción, “plantar” un proyecto en el aula, no solo significa que se lleva a cabo con el consentimiento de los alumnos, sino que éstos se han apropiado de él y le imprimen su propio sello.

Los proyectos así logrados requieren de una estructura curricular y una organización adecuadas para asegurar el aprendizaje de todo el alumnado. A los docentes corresponde encauzar propuestas y actividades infantiles por sendas educativas, con base en los propósitos de los programas de estudio, el enfoque de las asignaturas y los aprendizajes esperados en cada una. Asimismo, deben procurar condiciones para el trabajo simultáneo, y a la vez diferenciado, de alumnos

que cursan grados distintos y presentan diferentes niveles de desarrollo y avance escolar.

En este capítulo proponemos una serie de principios pedagógicos que, desde nuestra perspectiva, apuntalan los proyectos centrados en intereses infantiles. Se basan en el conocimiento sobre la enseñanza y su complejidad que han arrojado varios estudios realizados en escuelas mexicanas (Luna, 1997; Mercado, 2002; Arteaga, 2011); así como en investigaciones propias que hemos emprendido en escuelas primarias unitarias ubicadas en contextos rurales (Galván, Solares y Espinosa, 2018 y Galván, Solares y Espinosa, 2021). La amplia experiencia de Lydia Espinosa –coautora de este texto– como maestra unitaria, constituyó un sustrato importante en la construcción de los principios pedagógicos que exponemos, dado que² por más de 20 años impulsó un trabajo con proyectos en escuelas de pequeñas localidades con alto grado de marginación.

Nuestro propósito principal es contribuir a la discusión, propuesta en este libro, sobre los retos y posibilidades de un trabajo con proyectos en grupos multigrado. Y ofrecer a los docentes interesados argumentos, nociones y algunos referentes teóricos para apoyar un quehacer abierto a los intereses y necesidades educativas de los alumnos, creativo frente al currículum vigente.

En primer término presentamos la “Problemática” relacionada con la educación multigrado que impacta la

² Lydia Espinosa Gerónimo se desempeñó como docente unitaria durante 24 años, entre 1995 y 2018. Laboró en varias escuelas multigrado donde además de la enseñanza se encargó de la función directiva. A lo largo de este tiempo, desarrolló un trabajo con proyectos basados en los intereses y preferencias de sus alumnos, cuyos principios y procedimientos se recuperan en este texto

implementación de proyectos educativos, identificada en entrevistas y conversaciones con docentes multigrado de varias zonas escolares del estado de Veracruz. En el “Desarrollo” mencionamos las principales fuentes de consulta que empleamos en la elaboración del texto y exponemos los “Principios pedagógicos del trabajo con proyectos”, aporte medular de este capítulo. Finalmente, en las “Conclusiones” compartimos algunas reflexiones sobre la naturaleza de los proyectos centrados en intereses infantiles y su potencial educativo en contextos multigrado.

1.2 DESARROLLO

En torno a la educación multigrado, existe una compleja problemática relacionada con la invisibilidad que esta modalidad ha tenido en las políticas educativas y la organización escolar, a pesar de que en México 50.1% de las escuelas de educación básica (preescolar, primaria y la modalidad telesecundaria) es multigrado (INEE, 2019). De esta problemática, tres aspectos impactan el tema que nos ocupa.

La escasa literatura existente orientada al trabajo con proyectos en escuelas de educación básica; particularmente, en escuelas con organización multigrado. Algunos textos que circulan entre los docentes abordan principalmente el “método de proyectos” instrumentado en Instituciones de Educación Superior (IES), con el fin de promover una formación profesional vinculada al trabajo productivo y la resolución de problemas sociales (ITESM, s/f).

Otros proponen estrategias para favorecer aprendizajes significativos a través de la participación de los estudiantes –jóvenes adultos– en “prácticas sociales auténticas” y “asuntos del mundo real” (Díaz Barriga, 2003). Y otros más, sustentados en una “pedagogía activa”, encauzan una “metodología de proyectos” en la formación inicial de educadores, con la idea de desencadenar procesos reflexivos y fortalecer los saberes docentes adquiridos en el terreno de la práctica (Perrenoud, 2000).

Textos como los señalados, si bien son interesantes, resultan distantes para los docentes que pretenden impulsar proyectos en escuelas de educación básica con organización multigrado, dado que no se refieren a situaciones o problemas relacionados con los niveles educativos que atienden. Existen algunos documentos dirigidos a maestros de primaria y secundaria que contienen orientaciones para el desarrollo de proyectos de lengua y secuencias didácticas para la composición escrita (Camps, 1996); pero estas orientaciones, centradas en la enseñanza de la disciplina, tratan de manera superficial la especificidad de los contextos escolares y las condiciones y exigencias de la enseñanza en grupos multigrado no son consideradas.

Por otra parte, las Guías para el maestro de educación primaria,³ publicadas en el marco del Plan de estudios 2011 (SEP, 2011a)⁴ con el fin de facilitar la aplicación

³ Las Guías para el maestro de educación primaria, están elaboradas por grado escolar y se encuentran adosadas a los programas de estudio, también presentados por grado (Véase SEP 2011b, 2011c, 2011d, 2011e, 2011f, 2011g).

⁴ El Plan de estudios 2011. Educación Básica, se propuso en el marco de la Reforma integral de la Educación Básica (RIEB), puesta en marcha con el fin de consolidar una política pública para elevar

de “proyectos didácticos” en la asignatura de Español, conducen la intervención docente hacia el logro de los “aprendizajes esperados” y los “estándares curriculares” prescritos de manera un tanto rígida (SEP, 2011a, p. 266). Las indicaciones otorgan enorme peso a una planeación estricta y el tratamiento de contenidos escolares en proyectos con tiempos preestablecidos. Los intereses, necesidades y potencialidades de sus alumnos concretos –base germinal de los proyectos que proponemos– parecen no ser importantes en este planteamiento.

Estudios recientes reportan las dificultades que enfrentan los docentes para conciliar los “proyectos didácticos”, predefinidos en las guías mencionadas, con las eventuales propuestas de los alumnos (Mercado y Espinosa, 2020). Mencionan que según el criterio magisterial este tipo de proyectos prospera siempre y cuando “cobren vida”, es decir, respondan a los intereses de los niños y en función de ellos sean modificados en el aula para activar su participación.

Cabe señalar que los programas de estudio de primaria contemplan el desarrollo de 14 “proyectos didácticos” por grado escolar, lo que representa un desafío abrumador para todos los docentes, más aún para aquellos que atienden varios grados a la vez porque se ven obligados a impulsar distintos

la calidad educativa articulando los niveles de preescolar, primaria y secundaria, y afianzar un perfil de egreso integrado (SEP, 2011^a: 8-10).⁴ El Plan de estudios 2011. Educación Básica, se propuso en el marco de la Reforma integral de la Educación Básica (RIEB), puesta en marcha con el fin de consolidar una política pública para elevar la calidad educativa articulando los niveles de preescolar, primaria y secundaria, y afianzar un perfil de egreso integrado (SEP, 2011^a: 8-10).

proyectos simultáneamente.⁵ En situación multigrado, los maestros recurren a complicadas maniobras para cumplir con la temporalidad indicada en los diferentes proyectos y armonizar la participación diversificada de los alumnos. Sabemos, por la cercanía que tenemos con maestros y maestras multigrado, la gran reserva que experimentan frente a esta propuesta didáctica, la cual consideran sumamente complicada y ajena a las exigencias de su labor.

El vacío de una formación especializada –inicial y continua– para trabajar con grupos multigrado, particularmente para diseñar y aplicar estrategias didácticas integradoras, como sería el caso de los proyectos.

Los planes de estudio de las escuelas normales, principales instituciones donde se forman nuevos maestros, no contemplan espacios formativos para la enseñanza en multigrado (INEE, 2019). En algunas normales se ofrecen cursos de carácter “extracurricular” o “complementario” a los estudios formales; es decir, no se encuentran integrados a las mallas curriculares oficialmente reconocidas.⁶ Los programas de estos cursos suelen centrarse en la planeación de la enseñanza y la

⁵ En una revisión efectuada a los programas de estudio de educación primaria correspondientes al Plan de estudios 2011 (SEP, 2011a), encontramos que se proponen 14 “proyectos didácticos” en la asignatura de Español, para cada uno de los grados, lo que significa el desarrollo de un total de 84 proyectos en los 6 grados que integran el nivel. Haciendo un desglose, se contabiliza 18 proyectos en cada uno de los primeros cuatro bloques y 12 proyectos en el quinto bloque, abarcando del 1° al 6° grados. Además, se sugiere realizar otro tipo de proyectos –ciudadanos, científicos, tecnológicos, artísticos, cívicos– para culminar el estudio de distintas asignaturas, en todos los grados.

⁶ Las escuelas normales donde se imparten “cursos optativos” para el trabajo multigrado, identificadas en una evaluación de la oferta formativa, son tres: la Escuela Normal Rural “José Guadalupe Aguilera” en Durango, la Escuela Normal Urbana de Balancán en Tabasco y la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV) en Xalapa, Veracruz (INEE, 2019, p.147). En la reciente “Licenciatura en Enseñanza y aprendizaje en Telesecundaria” se incluyen temas sobre pedagogía por proyectos y planeación en multigrado en cursos obligatorios. (SEP, 2018; SEP, 2019).

organización del grupo, así como en los recursos didácticos para favorecer el trabajo autónomo de los alumnos. El diseño y aplicación de estrategias didácticas para multigrado es un tema tratado de manera marginal y la preparación para la enseñanza a partir de proyectos está prácticamente ausente (SEC-BENV, 2003; SEP-SEV, 2012).

En formación continua el panorama no es muy distinto. Únicamente en una escuela normal pública, de las 266 que existen en el país, se ofrece un programa de posgrado dirigido a los docentes en servicio que laboran en escuelas multigrado.⁷ Este programa se denomina “Especialidad en Docencia Multigrado” e incluye una serie de talleres orientados al diseño, desarrollo y evaluación de estrategias didácticas acordes con las características de los alumnos.⁸ En este marco curricular, se impulsa el trabajo con proyectos en las aulas donde laboran los docentes, estudiantes de la especialidad, con el consecuente análisis de sus repercusiones en el aprendizaje de los alumnos.

No tenemos registro de otro programa de posgrado con estas características, aunque sí encontramos diplomados orientados a la atención de grupos multigrado en dos entidades –Sinaloa y San Luis Potosí–, los cuales contemplan

⁷ Un estudio sobre educación normal en México (Medrano et. al. 2017, p.54), reporta un total de 460 normales y otras instituciones, de sostenimiento público y privado, que ofrecen licenciaturas en educación básica. La tipología incluye normales urbanas, rurales, superiores, experimentales, Centros Rurales de Educación Normal (CREN), Centros de Actualización del Magisterio (CAM); así como institutos, universidades, escuelas y colegios.

⁸ La “Especialidad en Docencia Multigrado” se ofrece en la BENV. El programa incluye un campo de formación denominado “Desarrollo curricular y atención a la diversidad”, donde se orienta un proceso de intervención docente innovador, a través del diseño y aplicación de estrategias didácticas diversas, basadas en proyectos con centros de interés, unidades y secuencias didácticas (BENV, 2015, pp. 86-87).

el análisis de experiencias pedagógicas exitosas en diversos contextos.⁹

Si bien en varias entidades se desarrollan acciones de actualización para el trabajo con grupos multigrado,¹⁰ la mayoría sigue una lógica general que presta escasa atención a los contextos específicos donde laboran los maestros. Los temas de estudio –además– suelen centrarse en los parámetros de evaluación del desempeño docente que propusieron reformas educativas recientes, tales como la elaboración de una “planeación argumentada” o el conocimiento puntual de los “aprendizajes clave” para alumnos de educación básica (INEE, 2018, p. 318-320).

Por su parte, el programa de tutoría dirigido a maestros de nuevo ingreso que laboran en escuelas rurales (multigrado, generales, indígenas y telesecundarias), propuesto a nivel nacional, abrió la posibilidad para trabajar con proyectos en aulas multigrado bajo la guía de colegas expertos (SEP, s/f. p. 16); no obstante, sabemos que la estrategia de operación de este programa no ha fluido y en muchas entidades incluso no se ha llevado a cabo, dejando a los docentes noveles sin la posibilidad real de recibir asesoría específica en el terreno de trabajo.

Las condiciones en que laboran los docentes multigrado son doblemente difíciles. No sólo lidian con un currículo

⁹ Nos referimos a los diplomados “Atención a Grupos Multigrado” de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, y “Formación de Comunidades Docentes Multigrado para la Atención a la Diversidad en Educación Básica” de la UPN-241 de San Luis Potosí.

¹⁰ Entre estas estrategias destacan las “Caravanas Multigrado” en Guanajuato, las “Comunidades Docentes Multigrado” en San Luis Potosí, así como el “Taller Autoadministrable de Planeación Didáctica Argumentada” y el “Consejo Evaluador de Cursos Multigrado” en Durango (INEE, 2018, pp.317-324).

estandarizado y concebido por grado, sino también con una estructura y organización escolares elaboradas para escuelas regulares de contextos urbanos que cuentan –por lo general– con un maestro por grado y un director efectivo, cuestiones que pasan por alto la sobrecarga de trabajo administrativo que ellos enfrentan al asumir la función directiva además de enseñar en el aula.

Los formatos que deben entregar a la supervisión escolar están diseñados para grupos unigrado y no contemplan la existencia de grupos conformados con alumnos en diferente grado. La plataforma digital donde se reporta el avance escolar de estos alumnos –por ejemplo–, solo admite “grupos regulares” conformados por grado, de tal manera que los docentes multigrado no pueden visualizar su grupo completo y se ven precisados a elaborar tantos reportes como número de grados atiendan. El grupo multigrado no existe administrativamente y entre tantos malabares burocráticos el desarrollo de estrategias pedagógicas integradoras –como es el caso de los proyectos– parece una sinrazón a los ojos de los maestros.

La organización del tiempo escolar, por otra parte, impone un obstáculo casi insalvable al trabajo con proyectos. Los periodos establecidos para el avance de los programas de estudio y los plazos invariables para la evaluación de los aprendizajes, no siempre son compatibles con las rutas, momentos y ritmos de actividad que siguen los proyectos.

Sabemos que el uso del tiempo es definitorio en el desarrollo del currículo y en el funcionamiento de las escuelas, y es una de las preocupaciones cotidianas que

permea las decisiones docentes sobre formas y momentos de trabajo en el aula (Mercado y Luna, 2013, p. 104-106). En situación multigrado, esta preocupación se experimenta de manera más aguda, debido a las dificultades propias de una enseñanza simultánea en medio de exigencias administrativas y demandas de la comunidad que deben ser atendidas con premura y asertividad.

Los docentes multigrado suelen objetar el trabajo con proyectos por considerar que proponer actividades escolares acordes con los intereses, ritmos, juegos y gustos de los alumnos puede alejar de los propósitos educativos y propiciar pérdida de tiempo. En su visión, la necesaria flexibilidad que conllevan los proyectos deriva en una ingobernabilidad de la enseñanza que impide cumplir metas y plazos indicados por una normativa escolar que, si bien rige para grupos unigrado, ellos deben asumir.

Los principios pedagógicos que planteamos en este capítulo, se nutren de diversas fuentes. En la literatura sobre el tema encontramos algunas referencias clave para el sustento teórico de los mismos, tales como la noción de “cognición situada” desarrollada por Frida Díaz-Barriga (2003), y la “metodología de proyecto” encaminada por Perrenoud (2000) para movilizar saberes y desarrollar competencias.

En textos originales de Montessori (1995), Freinet (1979, 1996), Freinet (1978, 1979), Tonucci (2006) e Iglesias (1969, 1979), ubicamos ideas, estrategias y recursos para una educación centrada en los niños. Estas autoras y autores no se refieren propiamente a un “método” o “técnica de proyectos”, pero sus aportaciones para aprovechar creativamente la

diversidad de intereses de los alumnos constituyeron una fuente de inspiración para la elaboración de los principios pedagógicos que exponemos en este capítulo.

Los estudios etnográficos realizados por Luna (1997), Mercado (2002) y Arteaga (2011) en escuelas primarias de diversos contextos, constituyeron un sólido andamio conceptual para reconocer la centralidad que los alumnos tienen en la enseñanza y su papel protagónico tanto en la organización como en el desarrollo de las clases. Este andamio apuntala, sin duda, la construcción de los principios que sostienen los proyectos centrados en intereses infantiles.

El programa “Apoyo a la Educación Primaria Rural UNIBID” (SEC, 1993) que operó en Veracruz en la década de los noventa, dirigido a los docentes de escuelas unitarias y bidocentes, ayudó a concebir ambientes de trabajo a partir de las responsabilidades compartidas entre alumnos y docentes, así como a reconocer la importancia que los recursos didácticos tienen para el trabajo autónomo de los alumnos y el desarrollo de los proyectos.¹¹

Investigaciones previas que hemos realizado sobre la atención a la diversidad de los alumnos en grupos multigrado, (Galván, Solares y Espinosa, 2018), constituyeron también un soporte en la elaboración de los principios. A partir de ellas advertimos los aspectos didácticos, sociales y emocionales

¹¹ Nuestro reconocimiento a los profesores Agustín M. Pensado Calderón† y Alfonso Villegas Gallardo, quienes a partir de su experiencia como docentes unitarios, diseñaron y compilaron la propuesta de recursos didácticos para escuelas rurales multigrado a la que hacemos referencia (SEC, 1993). En la actualidad, este material sigue siendo referente importante para muchos maestros rurales.

que los docentes deben considerar al desarrollar proyectos educativos, con el fin de generar mejores aprendizajes y la colaboración entusiasta de los alumnos.

1.2.1 PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DEL TRABAJO CON PROYECTOS

En este apartado, exponemos cinco principios pedagógicos que consideramos fundamentales para desarrollar proyectos centrados en los intereses de los alumnos de grupos multigrado. Todos están relacionados y expresan una forma de trabajo en el aula basada en la “libre elección” de los alumnos (Montessori, 1995). Reconocer la capacidad de los niños y las niñas para tomar decisiones sobre su propia ruta y participación en el aula constituye una premisa básica de los principios que proponemos; éstos son constructos teóricos sustentados en determinadas nociones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En conjunto, pueden tomarse como marco conceptual para el trabajo con proyectos que los docentes pueden enriquecer a partir de su juicio crítico y experiencia profesional.

En aras de cierta concreción, la descripción de los principios incluye ejemplos relacionados con un proyecto denominado “El pasillo del color”, puesto en marcha en una escuela unitaria. La meta de este proyecto fue que los alumnos plasmaran dibujos de su autoría en una pared recién

construida de la escuela, con la idea de que se divirtieran, aprendieran a convivir y a respetar sus diferencias.¹²

Los principios pedagógicos que describimos a continuación son los siguientes: negociación inicial con los alumnos, planeación flexible y compartida, vinculación con contenidos escolares, ayuda mutua y autonomía, trabajo conjunto con padres y madres de familia

1.2.1.1 NEGOCIACIÓN INICIAL CON LOS ALUMNOS

La puesta en marcha de un proyecto centrado en intereses infantiles exige consenso y acuerdos previos con los alumnos. No deriva de la voluntad o decisión exclusiva de los docentes, aunque sean ellos quienes tomen la iniciativa sobre esta forma de trabajo. En todo caso, la intervención de los niños y niñas del grupo tanto en el inicio como durante todo el desarrollo es fundamental para que un proyecto prospere y llegue a buen puerto. Las preferencias, inclinaciones y decisiones de los alumnos constituyen la punta de lanza, la savia de un proyecto.

Desde esta perspectiva, los proyectos no están predefinidos. Los docentes pueden vislumbrar, anticipar e incluso proponer posibles proyectos con base en los intereses predominantes de los alumnos, sus inquietudes del momento y su contexto inmediato, los “aprendizajes esperados” y los temas de estudio señalados en el currículo,

¹² Este proyecto se llevó a cabo en la escuela donde laboró Lydia Espinosa, durante los primeros meses del ciclo escolar 2015-2016 (septiembre-octubre). Una descripción analítica del desarrollo de este proyecto, se encuentra en Galván (2016).

pero esto no significa que se lleven a cabo tal y como se conciben originalmente. En todo caso, un proyecto es una construcción colectiva que incorpora la voz y el sentir de los alumnos, sus prioridades y expectativas.

En grupos multigrado, la negociación inicial de un proyecto conjuga la diversidad de intereses infantiles a partir de propósitos claros de aprendizaje y socialización. La disparidad de edades, necesidades educativas y avances escolares manifiesta sobre todo en aulas con más de dos grados escolares, hace que los intereses infantiles apunten a muchas¹⁴ direcciones, abarquen múltiples aspectos e incluso se contrapongan. Estos “complejos de intereses” son una “realidad viviente”, como apunta Freinet (1996, p.116). No se puede evitar, esquivar o delegar. Es necesario buscar un punto de encuentro en medio de las diferencias, un cauce para dirimir posibles antagonismos. Así el maestro, la maestra, hacen un trabajo de negociación con intención pedagógica.

La negociación exige ciertas condiciones. Establecer un ambiente de confianza en el aula para el diálogo y la escucha mutua, es una de ellas. Prever tiempos y espacios para la reunión sistemática, para la conversación con todos los alumnos, es otra. En escenarios multigrado la “asamblea escolar” constituye un espacio privilegiado para que niños y niñas de variadas edades expongan sus ideas, aprendan a escucharse, defiendan sus puntos de vista con argumentos propios y tomen acuerdos de trabajo (Sánchez, 2014). La asamblea favorece la convivencia respetuosa entre alumnos

con intereses encontrados, así como el consenso en medio de la pluralidad.¹³

Un proyecto requiere ser asumido por los alumnos como propio. El nombre que reciben es una prerrogativa infantil y suele expresar los intereses inmediatos, el lenguaje y la visión del mundo de los niños. “El pasillo del color”, “La albercada”, “Las jardineras”, “El columpio”, “Estrellita”, “Mente y corazón viajeros”, “¡Cumpleaños!” y “Festival navideño”, por ejemplo, son los nombres que recibieron los proyectos desarrollados en la escuela unitaria de referencia, a lo largo de dos ciclos escolares.¹⁴

“El pasillo del color”, que usamos como ejemplo, era identificado originalmente por la maestra como “Expresión gráfica en las paredes” por su asociación con algunos contenidos curriculares, y con ese nombre lo propuso a los alumnos al inicio del ciclo escolar (Cruz, 2015). Pero el proyecto pronto cambió de nombre y orientación. Los niños y niñas empezaron a llamarle “El pasillo del color” debido al entusiasmo que generó en todos ellos la expectativa de iluminar con sus propios dibujos un área de la escuela.

Este principio implica reconocer la capacidad de los alumnos para tomar decisiones relacionadas con su escolaridad. ¡Lejos la idea del maestro que ejerce autoritarismo irrestricto en el aula sin tomar en cuenta la opinión infantil!

¹³ La asamblea escolar es una propuesta central de la llamada Pedagogía Freinet, que busca desarrollar la vida democrática en la escuela y la autonomía de los alumnos. Para un acercamiento a los propósitos, implementación y alcances de la asamblea en escuelas mexicanas, véase el texto de Sánchez (2014).

¹⁴ Estos proyectos se llevaron a cabo en la escuela primaria unitaria de Mundo Nuevo –donde laboró Lydia Espinosa durante 7 años– en los ciclos escolares 2015-2016 y 2016-2017.

(Luna, 1997). Los alumnos, como indican varios estudios, tienen relativo poder en el aula y en determinados momentos se involucran en la “redefinición estratégica” de situaciones que demandan su participación (Lacey, 1977). En su condición de sujetos activos, niños y niñas toman decisiones, asumen responsabilidades y establecen acuerdos para la convivencia y su trabajo en la escuela.

1.2.1.2 PLANEACIÓN FLEXIBLE Y COMPARTIDA

El desarrollo de un proyecto requiere una cuidadosa planeación, flexible y pública. No puede dejarse a la deriva o al vaivén de lo impredecible. El docente y los alumnos, integrantes todos del grupo multigrado, son partícipes y juntos elaboran un plan de trabajo, dan seguimiento a las actividades y rinden cuentas de logros y pendientes. La apertura de un proyecto es un ejercicio de planificación compartida.

Se trata de una planeación detallada pero no anquilosada en moldes prestablecidos, de un ejercicio de organización para establecer un orden y dar al niño, a la niña, voz y voto en el desarrollo de la clase y el trabajo escolar. De fomentar un “orden cooperativo”, necesario para que los alumnos puedan actuar libremente y con responsabilidad (Freinet, 1979, pp. 17-21).

Los acuerdos de trabajo tomados en la negociación inicial funcionan como pistas en el camino que siguen los alumnos con relativa autonomía. Por ello, es importante que todos vean y “toquen” esos acuerdos, las actividades previstas y las responsabilidades que asumen. Que tengan a mano un plan de trabajo gráfico, sencillo y esquemático, a manera de hoja de ruta.

Un papelógrafo colocado sobre una pared del aula, a la vista de todos, puede ser útil para este propósito. En él se anota el nombre del proyecto, las tareas individuales y colectivas, los temas de estudio, los recursos y materiales necesarios; los tiempos y los productos de trabajo acordados. Se expone el nombre de los niños y niñas responsables de cada actividad, los equipos que se integran y, por lo general, el tipo de colaboración que se requiere de los padres.

El papelógrafo de “El pasillo del color” exhibía las actividades que los alumnos acordaron desarrollar: bosquejo de dibujos, medir áreas en paredes, elaborar presupuesto, comprar pintura, lavar pasillo, solicitar permiso e invitación a padres y madres; así como los temas de los dibujos que harían: estrellas, mariposas, flores, frutas, libros, manos, sapos, ranas, barcos, corazones, soles y arcoíris. Exponía además los recursos requeridos para pintar: pinceles, brochas, camisetas, trapos, botes y vasos; y para lavar el pasillo: jabón, agua, esponja, cubeta, escoba, jerga. Resaltaba la palabra “Medir” y una lista de instrumentos de medición: metro, regla, flexómetro, plomada. Publicaba los nombres de los niños y niñas que encabezaban los equipos, y mostraba varias veces la palabra “Listo”, en color rojo, señalando las actividades ya realizadas.

Podemos decir que el papelógrafo funciona como un “registro dinámico” del derrotero de un proyecto, donde los alumnos pueden seguir visualmente los avances y monitorear su propia participación. Así identifican fácilmente las actividades realizadas y las pendientes, las tareas que por algún motivo

se postergan o eliminan, las metas logradas y aquellas que no se alcanzaron. Ayuda a todos en la responsabilidad de su ejecución.

En un estudio previo identificamos que el *papelógrafo* es un recurso pedagógico que implica a todos los alumnos de un grupo multigrado (Galván, Solares y Espinosa, 2018). A partir de su elaboración, todos pueden distinguir tareas individuales y colectivas, ubicar temas de estudio comunes y perfilar actividades diferenciadas en atención a la edad, necesidades y características de cada quien. Representa gráficamente el proceso de planeación compartida entre docentes y alumnos.

Paralelamente el docente trabaja en una planeación específica donde ubica asignaturas y contenidos que serán abordadas en el proyecto, anticipa formas de organización del grupo y plantea actividades que serán desarrolladas de manera simultánea. También prevé apoyos individuales para algunos alumnos y determinados recursos para el trabajo autónomo. La planeación de clase del docente, acompañada por las propuestas de los alumnos, es la base de la estructura curricular que contienen los proyectos.

La planeación de un proyecto es un proceso vivo y cambiante. Los planteamientos iniciales se ajustan y reacomodan de acuerdo al ritmo de trabajo de los alumnos, los imprevistos e imponderables del aula. El maestro o la maestra valora y decide el momento justo para hacer un alto y revisar, precisar, replantear o cambiar actividades, tiempos y compromisos. La capacidad reflexiva del docente se pone

en juego al sopesar los avances de un proyecto y actuar en consecuencia, para dar lugar a una enseñanza con sentido para todos los alumnos (Mercado y Espinosa, 2020).

1.2.1.3 VINCULACIÓN CON CONTENIDOS ESCOLARES

Todo proyecto tiene estructura curricular y una base de contenidos que el docente define una vez establecidos los primeros acuerdos con los alumnos, en función de los propósitos y programas educativos del nivel, el enfoque de las asignaturas, los aprendizajes esperados y las necesidades educativas de cada niño y niña del grupo. El currículo es un referente importante en el trabajo con proyectos; pero esto no significa que los intereses vitales de los alumnos se desdibujen. Algunos autores sostienen que al poner en marcha un proyecto los docentes tratan de “liberar el aprendizaje”, y en este intento pedagógico “el currículo es un medio, un mapa que orienta, no la finalidad de la educación” (Rincón-Gallardo, 2020).

Un proyecto que surge de los intereses, gustos y prioridades infantiles requiere ser encauzado educativamente. Para ello los docentes seleccionan contenidos, asignaturas, ámbitos o temas transversales que es factible abarcar durante el curso del proyecto, considerando la diversidad de necesidades de los alumnos. Esta labor exige conocimiento puntual de los programas educativos y habilidad para hacer adecuaciones curriculares, saberes que los docentes multigrado cultivan cotidianamente (Arteaga, 2011).

Los proyectos así concebidos fomentan la socialización de los alumnos que, en algunos contextos multigrado, presentan gran diferencia etaria y escolar. El trabajo en equipos conformados indistintamente, las responsabilidades compartidas y los consensos construidos en medio de la diversidad representan, como bien advirtió Tonucci (2006), experiencias de democracia en la escuela sumamente formativas, que preparan para la convivencia en una sociedad cada vez más fragmentada.

A diferencia de los proyectos que impulsan el trabajo productivo para la transformación y la solución de problemas sociales, propios de la educación superior (ITESM, s/f), los proyectos que se desarrollan en educación primaria buscan establecer ambientes lúdicos de aprendizaje. Los niños y niñas aprenden en situaciones escolares que resultan interesantes, creativas y disfrutables; en juegos donde producen nuevos conocimientos y desarrollan su pensamiento crítico. Para Freinet (1996, p. 238), así se despliega una “pedagogía del trabajo” que requiere la constante vigilancia e intervención certera de los docentes.

“El pasillo del color” —retomando el ejemplo— fue producto de una negociación al inicio del ciclo escolar. El grupo abarcaba los seis grados de educación primaria y 12 de 23 alumnos eran de nuevo ingreso. La maestra veía la necesidad de que niños y niñas se conocieran y comunicaran entre ellos, aprendieran a respetar sus diferencias y se expresaran sin temor. Inspirada en los planteamientos de Freinet (1978) sobre el “arte infantil” en la escuela y de

Iglesias (1979) sobre la “sabia pedagogía” de la expresión libre, propuso a los alumnos que plasmaran dibujos en una de las paredes escolares, en colaboración y divirtiéndose. Propuesta que fue acogida con gran entusiasmo por todos los alumnos, los grandes y los pequeños.

En este proyecto, se abordaron contenidos de Formación Cívica y Ética relacionados con la tolerancia y el respeto a la diversidad de ideas; Matemáticas, vinculados con los instrumentos de medición y el cálculo de superficies; y Español, concernientes a la alfabetización inicial y la escritura de diferentes tipos de textos. Educación Artística se consideró con temas referidos a los colores primarios, la composición de pigmentos, y el trazo de dibujos temáticos; y Ciencias Naturales, con la fórmula del agua, la nutrición de las plantas y el cuidado del medio ambiente. Es decir, los alumnos estudiaron contenidos correspondientes a cinco asignaturas, con diferentes niveles de complejidad de acuerdo a su avance escolar. Niños y niñas se integraron como grupo, experimentaron la colaboración y el respeto mutuo.

La estructura curricular del proyecto, no impidió la diversión y el juego. Plasmar los dibujos en las paredes era el mayor interés de los alumnos y se encaminaron gustosos a lograrlo. El trabajo de la maestra incluyó una planeación basada en los propósitos y contenidos curriculares planteados en los programas de estudio que aplicaba en su grupo multigrado.

Este principio se basa en la resignificación del currículo en el aula, en la función mediadora del docente para responder a los contextos e intereses vitales de los alumnos. La

organización de contenidos escolares en torno a un proyecto se da en la intersección de los aprendizajes esperados formales y las inquietudes o curiosidad de los alumnos por conocer y hacer cosas nuevas. Así, los conocimientos adquiridos en la escuela forman parte de su mundo y experiencia de vida.

De acuerdo con estudios sobre la circulación de saberes en la escuela multigrado (Santos, 2011), advertimos que vincular los proyectos con la propuesta curricular puede enriquecer los aprendizajes mutuos entre los alumnos, al implicarlos en búsquedas de conocimientos nuevos. Aprender unos de otros, aprender juntos, son experiencias de conocimiento compartido que apuntan a aprovechar la fertilidad de la diversidad en las aulas.

1.2.1.4 AYUDA MUTUA Y AUTONOMÍA

Los proyectos vinculados a los intereses infantiles propician la colaboración, la ayuda mutua y la autonomía de los alumnos; aspectos cruciales en grupos multigrado. Los alumnos saben que no están solos y cuentan con el apoyo del docente y de sus pares. Aprenden que la contribución individual es importante para conseguir metas comunes y el avance de todos.

En situación multigrado los alumnos mayores suelen apoyar a los pequeños y así acrecentar su liderazgo; los pequeños tienden a ayudarse entre ellos y colaborar con gusto en equipos de compañeros en grados superiores. Los mayores conducen las rutinas del aula, coordinan actividades, consultan materiales y toman decisiones sobre el rumbo de las tareas. Los pequeños siguen a los mayores,

los imitan, confrontan, admiran o cuestionan, y no dudan en pedir su apoyo para resolver vicisitudes escolares. Estos variados intercambios infantiles constituyen el cimiento del aprendizaje colaborativo que puede encauzar un proyecto (Uttech, 2001 y Rosas, 2016).

La ayuda mutua y recíproca entre los alumnos se facilita con la organización de distintos agrupamientos –ciclos, subgrupos, equipos, parejas– donde niños y niñas pueden compartir conocimientos y tareas. Estos agrupamientos, como advertimos en otro estudio, propician tanto la colaboración como el trabajo autónomo de los alumnos (Galván, Solares y Espinosa, 2018).

En el marco de un proyecto, los docentes procuran que los alumnos cuenten con materiales adecuados para explorar e investigar por sí mismos y en colaboración los temas de estudio acordados. Éstos pueden ser “guiones”, “fichas” o “tiras” con indicaciones claras y sencillas para orientar sus búsquedas y actividad en la escuela o en casa, durante uno o varios días (Iglesias, 1969).

Los alumnos de grados superiores, movidos por su propio interés, suelen utilizar los libros de texto como guiones de trabajo para avanzar a su propio ritmo; y los más aventajados, dueños de sí, diseñan su propia ruta para acceder a nuevos conocimientos empleando otros recursos presentes en el aula, como los materiales de la biblioteca.

El proyecto “El pasillo del color” contempló trabajo individual y colectivo con distintos agrupamientos. Los alumnos transitaron de uno a otro agrupamiento en función de la tarea encomendada. Primero cada uno elaboró un

dibujo en su cuaderno, con base en los temas apuntados en el papelógrafo. Luego formaron subgrupos de tres para compartir los dibujos y decidir cuál de ellos adornaría la pared. El dibujo seleccionado se enriqueció con nuevas ideas y otros temas; entre todos midieron, resaltaron y colorearon los motivos, y se eligió el nombre que llevaría. La versión final se plasmó en una cartulina del tamaño que luciría en el pasillo.

En determinado momento, formaron otros equipos con alumnos de distinto grado para delinear el dibujo en la pared. Los alumnos mayores ayudaban a medir y trazar el dibujo; mientras los pequeños observaban y dirigían el trabajo. Señalaban un trazo fuera de lugar o un elemento de la temática –flor, árbol, arcoíris, gusano, sol– que consideraban no tenía el tamaño adecuado. Los mayores, pacientes, corregían.

Después volvieron a los subgrupos de tres para pintar los dibujos en la pared. Los mayores repartieron brochas y pinceles, con registro de préstamo en mano; los pequeños mezclaron colores con gran entusiasmo. Entre todos cuidaron la perfección del dibujo y borraron manchas o brochazos equivocados. Ilusionados, imaginaban la pared adornada con sus dibujos.

Con antelación y en parejas investigaron sobre los temas expuestos en el bosquejo del dibujo. Se apoyaron en las orientaciones contenidas en “tiras” y “fichas de trabajo” que la maestra elaboró previamente; así como en otros recursos accesibles, como la “agenda diaria” y el “papelógrafo” del proyecto exhibidos en el aula. Recopilaron información relevante, consultaron textos, cotejaron datos. Anticiparon la

presentación pública de sus dibujos y eligieron a los oradores, quienes debían preparar la exposición con la información compilada entre todos.

La participación de las madres de familia en este proyecto fue determinante para que los alumnos pudieran llevar adelante este proyecto apoyándose unos a otros, compartiendo una experiencia educativa en la que todos pusieron su granito de arena.

Aprender a aprender, premisa de la educación básica en nuestro país, sustenta el propósito y sentido de este principio. La reciprocidad entre alumnos da lugar a una construcción colectiva del conocimiento que potencia los aprendizajes esperados y fortalece la convivencia entre los alumnos (Rockwell y Rebolledo, 2016 y Arteaga, 2020). La ayuda mutua entre pares proporciona confianza y enaltece la enseñanza simultánea en aulas multigrado. Después de todo, como diría Freinet (1979, p.51), “¡Los niños tienen el secreto de hacer comprender a otros niños...!”.

1.2.1.5 TRABAJO CONJUNTO CON MADRES Y PADRES DE FAMILIA

El despliegue de proyectos en aulas multigrado, requiere necesariamente de la colaboración de las madres y padres de familia. Se trata de una colaboración informada sobre el trabajo con proyectos que demanda de los docentes tiempo, atención y sensibilidad para ponerlos al tanto, conseguir su participación y su respaldo.

En paralelo a la negociación inicial con los alumnos corre la negociación con las madres, padres y tutores¹⁵ Y en no pocas ocasiones con habitantes de la comunidad que aún sin hijos en la escuela se interesan y colaboran en la vida escolar. Es importante dar a conocer generalidades sobre el trabajo con proyectos antes de iniciar alguno con los alumnos. La información oportuna es requisito para conseguir la anuencia y colaboración paterna, sobre todo en centros donde se desconoce esta forma de trabajo.

En conversaciones eventuales o reuniones puntuales, en encuentros formales o informales,¹⁶ los padres o tutores van conociendo propósitos, actividades y temas de estudio asociados a los proyectos. Los docentes se implican en una labor de permanente convencimiento. Algunas actividades que desencadenan los proyectos pueden resultar banales o extrañas a los ojos paternos –como pasear, jugar con agua, pintar las paredes de la escuela–, lejanas a las ideas comunes sobre lo que se debe hacer y aprender en la escuela. Es importante considerar estas ideas –casi siempre muy arraigadas– para promover un cambio de visión. Tiempo y paciencia son claves.

¹⁵ En las escuelas de educación básica existe la figura del “tutor”, quien representa a los padres o madres de familia en trámites escolares y eventos que requieren su presencia. Administrativamente, se designa “tutor” a toda persona responsable del alumno, ya sean progenitores u otros familiares. Incluso existen formularios específicos dirigidos a los tutores, para obtener información relativa a la Ficha Individual Acumulativa que los docentes deben integrar de cada uno de los alumnos.

¹⁶ En educación básica funcionan organismos formales para la regular la participación social, como la “Asociación de Padres de Familia” y el “Consejo Escolar de Participación Social”. No obstante, entre maestros y padres ocurren múltiples encuentros cotidianos relacionados con apoyos para la escolaridad de los alumnos que suelen pasar desapercibidos porque no están formalmente reconocidos (Galván, 1998).

A través de su participación en proyectos los progenitores de los alumnos se aproximan a la dinámica de un aula multigrado, la convivencia entre alumnos de diferente edad, el liderazgo que algunos asumen y las ventajas del aprendizaje colectivo. La idea que pudieran tener de la escuela multigrado como “deficitaria” o “incompleta” suele quebrarse cuando conocen formas de trabajo distintas, a partir de las cuales los alumnos rompen barreras y adquieren confianza en sí mismos (Cano y Espinosa, 2019).

La participación de las familias es cautelosa, progresiva. Después de todo, bien lo saben los docentes, el grupo de padres no es ningún conglomerado homogéneo y manipulable. Necesitan estar informados, ser tomados en cuenta y reconocidos como sujetos de la escuela para contar con su colaboración en propuestas didácticas que, como los proyectos, suelen verse con reserva porque salen del marco tradicional.

En “El pasillo del color” –nuestro ejemplo– la participación comunitaria fue nutrida. La maestra aportó sus propios recursos para adquirir pinturas, brochas y pinceles; y algunas madres acordaron acompañarla para la compra. También otorgaron permisos para que niñas y niños “jugaran” con las pinturas y plasmaran sus dibujos en la pared. El abuelo de un niño que era albañil explicó al grupo de alumnos el uso de la “plomada” y la manera de combinar varios colores.

Las madres decidieron que cuando el pasillo luciera los dibujos, lo convertirían en comedor escolar, lugar agradable donde los niños pudieran tomar su refrigerio

diario. Organizaron rondas para elaborar los refrigerios y acordaron solicitar una modesta cuota para que la economía familiar de las señoras a cargo no resintiera.

Antes del evento, lavaron las paredes para que los niños pudieran trabajar sobre la superficie limpia. Y el día señalado, algunas señoras estuvieron presentes desde primera hora. Pusieron ropa adecuada a los pequeños, hicieron agua de limón para que los niños se mantuvieran hidratados, prepararon “pambazos” que los niños comieron ávidos durante el descanso, mientras reían y contemplaban los dibujos todavía a medio hacer. La jornada fue ardua y divertida ¡La escuela era una fiesta!

Una semana después, padres, madres, abuelos, tutores y habitantes asistieron a la presentación pública de los dibujos. Los niños y niñas elegidos, expusieron los temas, actividades y aspectos que había aprendido al hacer sus dibujos. Todos los asistentes seguían con atención los relatos, aplaudían complacidos, con orgullo en los ojos cuando quien hablaba era su hijo, su hija.

Hasta la fecha, cinco años después de ese evento, los dibujos se mantienen en la pared, aunque muchos niños y niñas de entonces han concluido la primaria y dejado la escuela. Las madres han decidido conservar “el pasillo del color” como muestra del “arte infantil” que se puede crear en una escuela rural.

Este principio reconoce el proceso de trabajo conjunto que realizan maestros, padres y madres de familia para apoyar el aprendizaje de los alumnos. Un trabajo que suele pasar desapercibido para supervisores y otras autoridades

educativas, pero que forma parte de la vida cotidiana de la escuela y contribuye a la continuidad de la institución escolar (Galván, 1998). Desde esta perspectiva, la participación de padres y madres en la vida escolar supone mucho más que otorgar permisos o apoyos económicos, significa una experiencia de empoderamiento que los coloca en un lugar protagónico de la escena escolar, desde el cual defienden junto con los maestros los derechos fundamentales de la infancia.

1.3 Conclusiones

Los principios pedagógicos que sostienen un trabajo con proyectos centrados en intereses infantiles, que planteamos en este capítulo, deben tomarse como una propuesta abierta a la discusión sobre la pertinencia de desarrollar proyectos en grupos multigrado.

No pretendemos dar solución a la compleja problemática que enfrentan los docentes que laboran en escuelas multigrado. Ésta es de carácter estructural. Tiene que ver, como ya expresamos, con la invisibilidad de la educación multigrado en el Sistema Educativo Mexicano, que algunas autoras (Mercado, 2002 y Arteaga, 2011) han cuestionado con sólidos argumentos. Nuestra modesta intención es mostrar, a través de estos principios, una perspectiva holística del trabajo con proyectos en escuelas multigrado y, si fuera posible, aligerar algunas dudas que los docentes expresan sobre su viabilidad.

Desarrollar proyectos no significa dejar de lado otras estrategias de enseñanza, como pueden ser las secuencias didácticas o el tratamiento de temas comunes

con actividades diferenciadas que muchos docentes llevan adelante. Consideramos que los proyectos representan una opción educativa con gran potencial pedagógico que puede ser impulsada en contextos multigrado con eficiencia y creatividad. Como indica Little (2020), entre la variedad de pedagogías multigrado el trabajo con proyectos constituye una de las mejores alternativas para que los alumnos aprendan juntos aceptando sus diferencias, cuestión medular cuando éstos cursan diferentes grados.

En nuestra experiencia, cuando los proyectos surgen de los intereses infantiles generan aprendizajes significativos y gusto por la escolaridad. El juego y la diversión que suelen desencadenar las actividades escolares en este marco están vinculados al plan de estudios y los contenidos a enseñar. Como mostramos en uno de los principios, los aspectos curriculares conforman la estructura pedagógica de los proyectos y orientan su cauce educativo.

Los proyectos centrados en los intereses infantiles aprovechan la diversidad de los grupos multigrado, en los cuales la diferencia etaria y escolar de los alumnos representa un capital pedagógico invaluable. Estos proyectos desbaratan la “fantasía del grupo homogéneo” (Santos, 2011) como garante de aprendizajes significativos; y propician labores diferenciadas, avances colectivos, responsabilidades personales y autonomía en el quehacer infantil. Parten de la singularidad de cada alumno, de sus necesidades e intereses particulares para promover situaciones didácticas compartidas.

El desarrollo de la autonomía en los alumnos es una de las ventajas de pertenecer a un grupo multigrado, una autonomía que se construye en medio de procesos de colaboración entre pares y negociación de saberes (Uttech, 2001; Rockwell y Rebolledo, 2016; Arteaga, 2020). La ayuda mutua entre niños y niñas de diferente edad, tanto como el trabajo autónomo para alcanzar metas comunes, implica una labor docente basada en el conocimiento cotidiano de los alumnos, orientada a modular la interacción infantil y propiciar la colaboración y la reciprocidad.

Ciertamente el docente es un guía educativo con responsabilidades profesionales claras. Atender las necesidades cambiantes de los alumnos, los retrocesos, avances, titubeos y progresos de cada uno en el trabajo escolar es condición para la enseñanza simultánea. El maestro, la maestra, siempre son “directores de la escena” (Freinet, 1979, p.24), su presencia en el aula es insustituible.

En un proyecto el docente acompaña a los alumnos en el sentido que Van Manen otorga a esta acción (1998). Un “animar vigilando”, una custodia que lleva hacia adelante, dirige los esfuerzos infantiles, incita a correr riesgos y proporciona confianza. En multigrado, este tipo de acompañamiento vuelve al docente cada vez más perceptivo y sensible a las diversas necesidades e intereses de niños y niñas para adelantar una enseñanza con varios grados a la vez.

Observar, escuchar, motivar y conducir a los alumnos son saberes inherentes a la enseñanza que se ponen en juego durante el curso de los proyectos. En este sentido, resaltamos

el desarrollo de un pensamiento reflexivo como soporte de la “solicitud pedagógica” que despliegan los docentes. Una apertura hacia los niños y niñas con el propósito de que todos desarrollen su potencial (Van Manen, 1998).

Destacamos también la tarea mediadora del docente en la génesis y curso de los proyectos. Más allá de conjugar la propuesta curricular con los intereses vitales de los alumnos –tarea necesaria–, la mediación del maestro o la maestra representa un andamio para que los alumnos puedan “crecer siendo”. En palabras de Zambrano (2007) la mediación del maestro abre un “camino de tiempo” para que los alumnos puedan “descubrir” el mundo y con ello “irse descubriendo”; entre otras cosas, por la confianza que deposita en cada uno de ellos. Esa fuerza emocional que los hace germinar, erguirse sin miedo, con alegría y determinación.

REFERENCIAS

- Arteaga, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Arteaga, P. (Octubre 21-23, 2020). *La colaboración y autonomía en la co-construcción del conocimiento escolar en estudiantes de una escuela unitaria*. Ponencia presentada en el 6° Coloquio de Estudiantes de Doctorado DIE-CINVESTAV. México.
- Benemérita Escuela Normal Veracruzana. (2015). *Especialidad en Docencia multigrado*. BENV. México: Autor.
- Camps, A. (1996). Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 8 (2), 43-57.

- Cano, A. y Espinosa, L. (2019). Repercusiones comunitarias de la reapertura de una escuela primaria multigrado. En López, R. Hernández, D. & Casillas, M.A. (Coords.) *Diálogos de la investigación educativa entre universitarios y normalistas*. Universidad Veracruzana (CIIES). Xalapa, Veracruz, México. (pp. 17-42).
- Cruz, M. C. (2015). Desde el primer día de clase hacemos proyectos. En *Diplomado binacional virtual Fortalecimiento de las Prácticas Educativas de Docentes Multigrado de México y El Salvador*. Universidad Centroamericana Jose Simeón Cañas (UCA) y Universidad Iberoamericana de Ciudad de México. El Salvador. pdf
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 5, (2), 105-117.
- Freinet, C. (1979). *Los planes de trabajo*. Barcelona: Editorial LAIA.
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna del sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Freinet, E. (1978). *Dibujos y pinturas de niños*. Barcelona: Editorial Laia.
- Freinet, E. (1979). *¿Cuál es el papel del maestro? ¿Cuál es el papel del niño?* Barcelona: Editorial Laia.
- Galván, L. (1998). *El trabajo conjunto de padres y maestros relativo al salón de clase. Un estudio etnográfico*. (Tesis 29) DIE/CINVESTAV. México.

- Galván, L. (2016). *Propuesta didáctica multigrado, interdisciplinar, contextualizada y significativa* (Documento de trabajo. pdf). México.
- Galván, L., Solares, D. y Espinosa, L. (2018). Recursos pedagógicos para la enseñanza: una noción desde el aula multigrado. En Cano, A. e Ibarra, E. (Coords.). *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*. (pp.61-86). México: RIER-UPES-Editora Nómada.
- Galván, L., Solares, D. y Espinosa, L. (2021). Historia de una biblioteca viva en una escuela rural. Un relato etnográfico. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (2). Recuperado de <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.12807>
- Iglesias, L. F. (1979). *Didáctica de la expresión libre*. Buenos Aires: Ediciones pedagógicas.
- Iglesias, L. F. (1969). *La escuela rural unitaria*. México: Secretaría de Educación Pública- Ediciones Oasis, S.A.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Evaluación Integral de la Política de Educación Multigrado*. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Evaluación de las intervenciones públicas y programas de escuelas multigrado*. (Documento de trabajo). México: Autor. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-intervenciones-y-programa-escuelas-multigrado.pdf>

- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
(s/f). *El método de proyectos como técnica didáctica*. México:
ITESM. Recuperado de <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. Londres:
Methuen.
- Little, A. (2020). ¿Qué nos enseña la educación rural?
(WEBINAR 3. 29 de septiembre). Chile: Fundación 99.
Recuperado de <http://www.grade.org.pe/crear/recurso/webinar-que-nos-ensena-la-educacion-rural/>
- Luna, M. E. (1997). *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*. (Tesis 21). México: DIE/ CINVESTAV.
- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. A. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: Autor.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mercado, R. y Luna, M. E. (2013). *Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla*. México: Ediciones SM-DIE.
- Mercado, R. y Espinosa, E. (2020). *Que ningún alumno se quede. La enseñanza con sentido y equidad*. México: Ediciones SM-Cinvestav.
- Montessori, M. (1995). *El niño, el secreto de la infancia*. México: Diana.
- Perrenoud, Ph. (2000). Aprender en la escuela a través de

- proyectos: ¿por qué?, ¿cómo? *Revista de Tecnología Educativa*, XVI, 3. pp. 311-321. Santiago-Chile.
- Rincón-Gallardo, S. (2020). La educación post pandemia: Nuevos paradigmas y Educación Rural (WEBINAR 2. 8 de septiembre). Chile: Fundación 99. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=QJrlfLoUZJ4>
- Rockwell, E. y Rebolledo, V. (Coords). (2016). *Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado*. México: Autores.
- Rosas, L. (2016). *Maestros que transforman su práctica educativa. Hacia una nueva escuela multigrado*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Sánchez, A. (2014). *La asamblea escolar*. (Serie: Práctica 2). México: Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna A.C.
- Santos, L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*. 15 (2), pp. 71-91. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>
- Secretaría de Educación Pública-Secretaría de Educación de Veracruz-DGESPE. (2012). *La escuela multigrado: Una propuesta integradora. Curso Optativo. Plan de estudios, 2012*. México: Autores. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/La_escuela_multigrado_Una_propuesta_integradora.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). Plan de estudios. Educación Básica. México: Autor. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/>

file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

(2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Sexto grado*. México: Autor.

(2011c). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Quinto grado*. México: Autor. Recuperado de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/prog_5to_primaria.pdf

(2011d). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Cuarto grado*. México: Autor.

(2011e). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Tercer grado*. México: Autor. Recuperado de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/prog_3ro_primaria.pdf

(2011f). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Segundo grado*. México: Autor.

(2011g). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Primer grado*. México: Autor. Recuperado de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/prog_1ro_primaria.pdf

(2018). *Pedagogía por proyectos. Programa del curso. Segundo semestre. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria. Plan de Estudios 2018*. (Versión electrónica). Ciudad de México: Autor. Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1523.pdf>

(2019). *Planeación en el multigrado. Programa del curso. Tercer semestre. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria. Plan de Estudios 2018*. (Versión electrónica). Ciudad de México: Autor. Recuperado de <https://www>.

cevie-dgespe.com/documentos/1533_b.pdf

s/f. *Tutoría en zonas rurales para docentes de nuevo ingreso Educación Básica, Guía para tutores*. México: SEP. Recuperado de http://143.137.111.80/dgpromocion/tutoria/wp-content/uploads/2018/02/Tutoria_Zonas_Rurales.pdf

- Secretaría de Educación y Cultura de Veracruz-BENV. (2003). *La enseñanza en Grupos Multigrado. Licenciatura en Educación Primaria*. Sexto semestre. Xalapa: Autores.
- Secretaría de Educación y Cultura de Veracruz. (1993). *Proyecto Apoyo a la Educación Rural UNIBID*. Pensado, A y Villegas, A. (Comps.). Xalapa: Autor.
- Tonucci, F. (2006). *La ciudad de los niños. Un nuevo modo de pensar la ciudad*. Buenos Aires: UNICEF-Losada.
- Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. México: Paidós.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós educador.
- Zambrano, M. (2007). *Filosofía y Educación. Manuscritos*. Málaga: Editorial Ágora.

CAPÍTULO II

LA PLANEACIÓN FLEXIBLE DE PROYECTOS DIDÁCTICOS EN LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE MULTIGRADO

Ingrid Susana Gutiérrez Pavón

María Esther Tapia Álvarez

2.1 INTRODUCCIÓN

Ser docente en una escuela multigrado no es tarea fácil, desde la formación inicial se fomenta la visión de que al egresar de las normales o universidades van a trabajar en una escuela de organización completa y con grupos unigrado (Mercado y Luna, 2013), lo cual, al no ser así, empuja a la mayoría de estos profesores noveles a enfrentar la realidad sin estar preparados para ello. Es entonces cuando se ven orillados a buscar información, estrategias, prácticas exitosas y materiales para aprovechar el trabajo con un grupo multigrado, o, por el contrario, buscan resolverlo como si estuvieran en un aula unigrado sobre las bases de la formación inicial que en esencia los preparó para la escuela graduada y de organización completa. Es decir, mediante el trabajo con contenidos separados y actividades completamente diferenciadas por grado.

Aquí se muestra un ejemplo de los primeros casos. En el año 2015, la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” impulsó la Especialidad en Docencia Multigrado (EDM) con la finalidad de fortalecer la práctica de

los maestros que atienden estas escuelas. Una de las actividades primordiales de la especialidad fue el diseño e implementación de una intervención didáctica, actividad ligada a la transformación de la práctica docente. Para ello se realizó un trabajo de equipo entre la docente en proceso de formación (Profra. Ingrid) y el apoyo directo de dos tutoras de la especialidad: una experta en enseñanza multigrado (Profra. Lydia) y otra en el campo de planificación didáctica y enseñanza del lenguaje escrito, así como Formación Cívica y Ética (Profra. Esther).

Este trabajo es producto de un diálogo reflexivo y académico entre la Profra. Ingrid quien vivió la experiencia y la Profra. Esther quien la acompañó como directora de titulación y tutora para sistematizar, analizar y comunicar los logros, así como los desafíos y pendientes de esta intervención docente. La experiencia se narra mayoritariamente en tercera persona del plural porque es resultado de un diálogo conjunto. Si bien la tutoría no es el tema central del capítulo, se hace patente en cierta medida que ambas figuras se retroalimentaron y enriquecieron en el proceso; ambas se transformaron. Sin embargo, este capítulo sólo aborda lo que pasó con la maestra Ingrid.

El propósito del texto es comunicar los cambios y el impacto que hubo en su práctica docente a través del diseño, aplicación y análisis de un proyecto didáctico basado en los intereses de sus alumnos. Asimismo, se da cuenta de algunos resultados en los aprendizajes de los alumnos al atender sus necesidades detectadas en un diagnóstico en lectura, escritura y convivencia. No obstante, se coloca el énfasis en

mostrar cómo dicha experiencia impactó y transformó las preconcepciones iniciales de la docente y de su práctica.

El capítulo está organizado en cinco apartados: el primero da cuenta de los resultados de un diagnóstico sobre la escuela y el aula donde se localiza la intervención docente. La metodología empleada para sistematizar los resultados de este diagnóstico se basa en un enfoque cualitativo y reflexivo de la práctica docente (Rockwell, 1999). Ahí se describe la situación de la escuela, la docente y los niños y se señalan los problemas más relevantes identificados mediante distintos instrumentos. En el segundo apartado se describe en qué consistió esta intervención centrada en un proyecto didáctico, así como las bases metodológicas en que se sustenta. Se describe cómo se diseñó el plan escrito. En el tercer apartado se aborda el desarrollo del proyecto y se muestran algunos resultados en el desempeño de los estudiantes que incidieron en la transformación de la práctica docente, al finalizar la experiencia. En el cuarto apartado se abordan los cambios que la maestra Ingrid tuvo en su práctica. Se destaca en ese proceso el papel de la reflexión sobre la práctica (Perrenoud, 2007; Meirieu, 2002). Por último, presentamos un apartado de reflexiones finales, donde resumimos los aspectos más importantes del capítulo.

2.2 EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA: PROBLEMATIZAR LA PRÁCTICA DOCENTE EN MULTIGRADO

Los desafíos de enseñar a un grupo multigrado, provoca en algunos docentes la sensación de pérdida de control sobre

las actividades, aunado a un agobio cotidiano que se traduce en la percepción de que “algo no funciona”. Es frecuente tener la sensación de que existen problemas, aunque no se sabe siempre con exactitud cuáles son. Por ello, como primer paso para identificarlos, la maestra Ingrid diseñó y aplicó un diagnóstico que le permitió enfocar los problemas más importantes en los aprendizajes de sus alumnos y de su propia práctica.

El diagnóstico se realizó de forma integral, considerando diferentes dimensiones de la realidad escolar, entre ellas: 1) los contextos sociales y familiares de los alumnos, 2) la situación de la escuela, 3) el grupo de niños, 4) la práctica docente y concepciones docentes en la enseñanza.

Para profundizar en el conocimiento de los contextos familiares de los alumnos y de la comunidad se aplicaron tres cuestionarios a los padres. El primero con el propósito de reconocer las características socioeconómicas de los hogares de los niños, el segundo para conocer el nivel y tipo de participación de los padres en la escuela e identificar el tipo de apoyo educativo que los padres brindaban a sus hijos y el tercero, para conocer su perspectiva de su trabajo docente. Si bien, la maestra Ingrid tenía en la comunidad un año y conocía varios aspectos sobre la vida cotidiana de sus estudiantes y de las personas que los rodeaban, fue a través del diagnóstico que logró conocer con mayor profundidad a las familias de sus alumnos y de lo que pensaban acerca de su práctica. Como parte de este diagnóstico, la profesora aplicó algunos cuestionarios a los padres y realizó recorridos por la

comunidad en compañía de los niños y registró la información de encuentros informales, observaciones y juntas con padres.

La escuela rural multigrado¹⁷ tridocente donde laboraba la Profra. Ingrid era una parte importante de la vida del pueblo. Ubicada una comunidad del municipio de Soledad de Doblado en el estado de Veracruz, era la única institución de educación primaria. La región era pequeña y tenía pocos habitantes.¹⁸ Las familias en su mayoría eran de bajos recursos. Las actividades económicas más importantes eran la agricultura y la ganadería, aunque algunos padres se dedicaban a la albañilería. Había mucha migración, pues los hermanos o padres de varios estudiantes habían partido a Estados Unidos en la búsqueda de trabajo. Las mujeres en su mayoría se dedicaban al cuidado de los hijos y del hogar. El acceso a las tecnologías – computadoras e internet – en los hogares era casi nulo, los niños tenían que visitar *cyber cafés* en la cabecera municipal para hacer uso de ellas.

La maestra Ingrid se dio cuenta mediante esta exploración que las familias de sus alumnos eran muy diversas y que, en este contexto rural, debía tener más en cuenta las situaciones sociales y económicas de sus alumnos. Por ejemplo, sopesó la necesidad de disminuir el número y la complejidad de tareas que les dejaba a los niños para realizar en casa, así como solicitarles materiales difíciles de conseguir en la comunidad o que fueran costosos.

Es importante señalar que la maestra también fungía como directora de la escuela. Esa doble función implicaba

¹⁷ Una escuela tridocente es aquella que sólo cuenta con tres maestros para atender todos los grados.

¹⁸ En el 2018 contaba con 474 habitantes, 254 hombres y 220 mujeres.

mayores retos porque tenía que invertir tiempo en la enseñanza y en la atención a padres de toda la escuela, así como responder solicitudes de las autoridades. Al profundizar en el reconocimiento de la comunidad, se vio en la necesidad de revisar su forma de gestionar no solo la enseñanza del grupo, sino de la organización escolar.

En este proceso de diagnóstico reconoció que en principio tenía un conocimiento más profundo de las características académicas y sociales de su grupo de estudiantes, que de la comunidad. Se hizo consciente como señala Luna (1997), que todo maestro construye un expediente cotidiano de cada uno de sus alumnos, a través de las interacciones y del tiempo que pasan juntos; un expediente no escrito, sino mental, que:

(...) es utilizado de manera permanente por los maestros durante la enseñanza como una base sobre la cual toman decisiones acerca de las actividades que ponen en marcha. Su uso es tan vital para el trabajo de los maestros que a partir de él modifican, reformulan y ajustan las distintas tareas, que realizan en la jornada escolar y fuera del aula, a las necesidades de los niños. El conocimiento que los maestros construyen para este expediente cotidiano se acumula y actualiza con la información que cotidianamente adquieren sobre los niños y su trabajo en el contacto diario (Luna, 1997, p. 106).

Mediante este conocimiento del grupo, la maestra había identificado algunas barreras para el aprendizaje que enfrentaban varios niños, por ejemplo, las condiciones familiares y sociales precarias en

las que se encontraban y la falta de apoyo para hacer sus tareas escolares. El grupo estaba integrado por 11 alumnos de 3° (tres niños y ocho niñas) y 11 alumnos de 4° (cinco niños y seis niñas), en total, 22 niños. A partir de las observaciones diarias en el aula y del expediente cotidiano la maestra había identificado dos principales problemas: 1) los niños no tenían suficientes herramientas para resolver conflictos entre ellos, había problemas de convivencia con frecuencia y ella debía intervenir para solucionarlos y 2) tenían dificultades para redactar y responder preguntas por escrito.

Estos problemas se centraban en el campo de Lenguaje y Comunicación y en el de Desarrollo personal y para la Convivencia. Cabe señalar que en las escuelas multigrado suelen identificarse problemas relacionados con estos campos. Con el de Convivencia porque al haber niños de diferentes grados, los docentes enfrentan el reto de lograr la inclusión y encontrar una estrategia de atención a la diversidad (Rockwell y Rebolledo, 2016). En el caso del campo del Lenguaje, los retos son enormes en el país, pero en multigrado el desafío es mayor, pues los docentes se ven en la necesidad de crear estrategias para enseñar contenidos y desarrollar habilidades comunicativas con distintos niveles de complejidad.

Para identificar en qué aspectos del área de Lenguaje y comunicación y de Formación Cívica y Ética requerían más apoyo los alumnos, la maestra hizo una revisión del Programa de Estudios 2011 vigente en ese momento. Construyó una escala estimativa con indicadores de ambos campos para valorar el grado de avance de los niños. Los problemas más importantes que identificó fueron los siguientes:

En cuanto al campo de Lenguaje, los niños mostraron dificultades para plantear preguntas y redactarlas. Se les complicaba buscar información e identificar fragmentos en un texto con información relevante para responderlas. No había una planeación de la escritura, por lo tanto, la producción de textos presentaba muchos rasgos deficientes. Además, algunos de ellos no habían dominado el sistema de escritura convencional y en general la creación de textos era un reto para todos. La docente reflexionó en este momento del diagnóstico, que pocas veces planeaban actividades de investigación o indagación donde los niños se aproximaran a la búsqueda de información, así como a la lectura y escritura como un medio más que como fin en sí mismo. Las tareas solían ser cuestionarios con preguntas que sólo les exigían extraer información textual de sus libros de texto. En general, la planeación de los textos y la reescritura no formaban parte de su práctica. Eran pocas las oportunidades en que los niños exponían algún tema y cuando lo hacían, la Profra. Ingrid no les proporcionaba orientaciones para que buscaran, organizaran y comprendieran la información.

En el campo de Formación Cívica y Ética, los alumnos se encontraban en un nivel regular en la puesta en práctica de sus competencias comunicativas para lograr una buena convivencia, resolver sus conflictos y autorregularse. El diálogo no era una herramienta que usaran con frecuencia para resolver sus problemas. La docente reflexionó que no brindaba a sus estudiantes suficientes oportunidades para que expresaran sus posturas e ideas cuando se suscitaba algún

conflicto. Cuando ellos acudían a ella para solucionar una diferencia, recurría con frecuencia a la sanción como remedio.

Ahora bien, como resultado de este diagnóstico se puede ver que al hacer la exploración de lo que pasaba con las familias de los niños y de sus necesidades, la docente inició un ejercicio reflexivo constante sobre su práctica. Entre distintos investigadores educativos existe un consenso sobre la importancia de la acción reflexiva de los docentes (Schön, 1992; Perrenoud, 2000, Mieirieu, 2002):

¿Cómo iniciar pues la reflexión pedagógica? Como Itard, Makarenko, Paulo Freire, Fernand Oury y muchos otros... Articulando, mejor o peor, un desafío que uno se propone, algunas herramientas teóricas que se toman prestadas de aquí o allá, el descubrimiento de tensiones fundadoras a las que uno se enfrenta y la invención de dispositivos capaces de superar, por la *Praxis*, las contradicciones de la teoría (Mieirieu, 2002, p.195).

La maestra Ingrid ingresó a la especialidad para mejorar su práctica en multigrado. En específico quería mejorar la convivencia de su grupo, trabajar con niños de distintos grados de forma integrada y mejorar el aprendizaje del lenguaje escrito. Con el diagnóstico se percató que no todo dependía del conocimiento y dominio teórico de enfoques didácticos o pedagógicos, sino de cómo podía usar la reflexión y la teoría para autoevaluarse y valorar lo que solía hacer. Usó la narrativa para escribir algunas preconcepciones que tenía sobre la enseñanza y valoró algunos aspectos que le dificultaban el

trabajo en el grupo. La docente reconoció problemas en su práctica y no sólo los que presentaban sus alumnos. Identificó su tendencia a separar a los niños por grados y a planificar las actividades por contenidos separados, difíciles de cubrir en los tiempos previstos, lo cual además dificultaba las relaciones sociales entre los niños.

Este ejercicio se convirtió en un autodiagnóstico reflexivo de la práctica docente (Perrenoud, 2007; Meirieu, 2002), enriquecido con experiencias formativas durante el desarrollo de la Especialidad y el intercambio de experiencias con maestros y compañeros. A través de ello reconoció prácticas asimétricas en la distribución de decisiones en el aula. En general concedía poca participación a todos los alumnos, bajo el supuesto de que tenía amplio conocimiento de sus gustos e intereses, pero el diagnóstico le hizo ver que no era así.

El diagnóstico ayudó a la docente a notar la ausencia de actividades problematizadoras y contextualizadas en su práctica cotidiana, aunado al poco uso de materiales didácticos como algo relevante para apoyar la enseñanza. En la mayoría de las clases consideraba solo como elemento central los libros de texto gratuito, que además están diseñados para escuelas unigrado. Más que un enfoque flexible de la planificación (Harf, s/f), la organización de los contenidos, el tiempo y la forma de enseñanza se basaba en una concepción rígida de la misma. Desde esta perspectiva consideraba que debía haber correspondencia lineal entre los programas de estudio, sus planes de clase y su práctica. Así mismo, evaluaba a los niños desde un enfoque más técnico racionalista que formativo,

centrado en la obtención de calificaciones y el uso de listas de cotejo para verificar la entrega de tareas y actividades; sin prestar atención al proceso de retroalimentación o en el proceso de aprendizaje diferenciado por alumno. La docente comenzó a cuestionar su práctica y a preguntarse cómo aprovechar la diversidad para no verla como un obstáculo, fue así como se llegó al diseño e implementación de un proyecto centrado en los intereses de los alumnos.

2.3 DISEÑO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA: “ACAMPAR EN LA ESCUELA” EN UN AULA MULTIGRADO

Durante el seminario de *Planeación y recursos para el aprendizaje* en la Especialidad en Docencia Multigrado, se exploraron varias formas de trabajar con los alumnos, incluyendo *la metodología de proyectos* (Díaz-Barriga, 2005; LaCueva, 1998; Perrenoud, 2000; Rosas, 2004;). Esta forma de trabajo parecía diametralmente opuesta a la manera de enseñar y organizar al grupo de la maestra Ingrid, pues sus planeaciones partían de los aprendizajes marcados en los Programas de estudio sin considerar lo que podía causar interés en los niños. Aunque a la Profra. Ingrid le causaba incertidumbre diseñar e implementar un proyecto, dicha alternativa representaba la oportunidad de explorar qué querían hacer los alumnos. A la vez le permitiría planificar actividades problematizadoras junto con los niños, dándoles la oportunidad de proponer actividades y tomar decisiones para el desarrollo de las

clases, lo que por tradición era competencia exclusiva de la docente.¹⁹

“Existen múltiples interpretaciones de cómo llevar al aula la metodología de proyectos, así como del conjunto de prácticas de enseñanza-aprendizaje que se insertan en la misma” (Díaz-Barriga, 2005, p. 6). Casi todos coinciden con los siguientes rasgos propuestos por Perrenoud (2000):

1. Es una estrategia dirigida por el grupo-clase ya que el profesor anima y media la experiencia, pero no lo decide todo, porque las alumnas y alumnos participan activa y propositivamente.
2. Se orienta a una producción concreta (hacer o efectuar algo, apropiarse placenteramente de una experiencia, adquirir conocimiento o habilidad, y/o resolver un problema).
3. Induce un conjunto de tareas en las que todos los alumnos pueden participar y desempeñar un rol activo, que varía en función de sus medios o intereses.
4. Suscita el aprendizaje de saberes y de procedimientos de gestión del proyecto (decidir, planificar, coordinar, etc.), así como de las habilidades necesarias para la cooperación.
5. Promueve explícitamente aprendizajes identificables en el currículo escolar que figuran en el programa de una o más disciplinas, o que son de carácter global o transversales.

¹⁹ Estas necesidades son tensiones de la práctica docente que Meirieu (2002) aborda en el texto *El maestro. Tensiones para una profesión*.

En el caso de la maestra Ingrid, la construcción del proyecto resultó de un proceso de aprendizaje colectivo y codirigido en el Taller “Propuesta didáctica”²⁰ en la EDM. No se puede hablar de un diseño sobre una metodología institucionalizada o predeterminada. Fueron las experiencias compartidas con la maestra del Taller quien tenía amplia experiencia en la escuela multigrado, y las discusiones con otros colegas del grupo, lo que la llevó al diseño de un Proyecto organizado en cinco fases: discusión, investigación, planeación, desarrollo y comunicación. A estas cinco fases, la maestra Ingrid agregó una etapa denominada “previa” dada la importancia que tuvo en la preparación de las actividades.

Figura 1. Etapas del proyecto



Fuente: elaboración propia.

²⁰ Diseñado e impartido por la Docente especialista en multigrado Lydia Espinosa Gerónimo.

Mediante esta propuesta metodológica, la profesora se propuso planear las clases de forma distinta bajo un enfoque más flexible, considerando la planificación como un proceso inacabado y congruente con un enfoque de evaluación formativa. En la figura 1 se puede observar la descripción de cada etapa. A diferencia de otras propuestas metodológicas que sólo se centran en tres etapas: planeación, desarrollo y comunicación (SEP, 2011), en su diseño se consideraron las etapas de discusión e investigación que fue importante explicitar y no dar por sentado. En la etapa previa se desarrolló el plan escrito con base en los siguientes aspectos:

- a) Elementos curriculares: se refieren a los aprendizajes específicos del Campo de Lenguaje y Comunicación, así como de Formación Cívica y Ética que atendería el proyecto. En el caso de Lenguaje y Comunicación se encaminaron a que los alumnos investigaran, leyeran y escribieran de manera funcional, real y creativa, priorizando la utilidad e intención del texto antes que la forma. Por su parte, los de Formación Cívica y Ética se enfocaron en desarrollar aspectos actitudinales, de participación, diálogo y convivencia. La fase de Discusión, por ejemplo, se prestó para un intercambio de opiniones constante entre los niños para que llegaran a acuerdos. Aunque algunos elementos curriculares correspondían al Programa de 3° y otros a los de 4° grado, la docente consideró que todos se podían trabajar con el grupo en conjunto sin separar a los niños por grado (Pridmore, 2007).

b) Preguntas guía: para dirigir la conversación con los alumnos y tomar las decisiones en cada etapa, la maestra diseñó unas preguntas guía que escribió en un papelógrafo.²¹ En la fase de Discusión estas preguntas se orientaron a recabar la opinión de los niños sobre lo que esperaban y conocían del proyecto, por ejemplo: ¿qué necesitaban saber para ese proyecto? En este caso hacer un campamento, propuesta de los niños.

En la etapa de Investigación las preguntas se relacionaron con la selección e identificación de información que necesitaban para llevar a cabo el campamento, así como de los lugares donde podrían obtenerla y cómo la socializarían entre ellos.

En la etapa de Planeación se preguntaron cómo realizarían el campamento para prever lo necesario en cada actividad propuesta. En la fase de Desarrollo las preguntas se encaminaron a verificar y reajustar las actividades con los alumnos en caso de ser necesario. Por último, en la etapa de Comunicación las preguntas se diseñaron para planear la presentación de lo que habían hecho durante el proyecto a la comunidad escolar.

c) Actividades y organización grupal: constituyen la parte principal del proyecto porque contienen la secuencia de tareas a seguir. Resultaron de la planeación conjunta de la docente con los alumnos. Entre ellas había algunas actividades específicas

²¹ El papelógrafo consiste en un organizador gráfico que contiene las preguntas guía de cada fase.

para cinco alumnos que necesitaban mayor apoyo para consolidar la lectoescritura. Para reforzar los elementos curriculares del Campo de Lenguaje y Comunicación, cada etapa incluyó el diseño de un producto escrito. Por ejemplo, en la etapa de Discusión la maestra propuso realizar el reporte escrito con los resultados de una encuesta sobre sus perspectivas del campamento. En la de investigación elaboraron láminas o carteles para exponer sus hallazgos y en la de desarrollo, escribieron un texto libre sobre lo sucedido en el campamento. En estas actividades la docente procuró respetar los distintos ritmos de los niños. Los alumnos con más habilidades y fortalezas ayudaban a los que no podían, en este proceso se ponía en juego el andamiaje entre los alumnos (Bodrova, 2004) ya que entre todos podrían apoyarse y mejorar, utilizando la atención docente directa e indirecta.

- d) Evaluación: consistió en el diseño y aplicación de instrumentos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de los elementos curriculares durante el proyecto. La docente utilizó un enfoque formativo²² de la evaluación (SEP, 2011) para analizar lo ocurrido durante el proyecto y así poder reconocer los avances y necesidades en el proceso.

²² “A las acciones mediante las cuales se obtienen datos que permiten valorar el avance de los alumnos con respecto a los aprendizajes esperados o identificar los obstáculos que enfrentan al realizar las distintas actividades propuestas se le denomina evaluación formativa. Esta evaluación permite al docente tomar decisiones muy importantes durante el desarrollo del proyecto” (SEP, 2011, p. 266) con la finalidad de retroalimentar a los alumnos y hacerlos partícipes de sus propias valoraciones de logro.

2.4 EVALUACIÓN DEL PROYECTO

Una vez que el proyecto se diseñó por escrito y después de un tiempo de diálogo y discusión en el grupo de la EDM, éste se llevó a cabo. Antes de describir lo que ocurrió y cuál fue su impacto en la práctica de la maestra Ingrid, así como en sus preconcepciones de la enseñanza en multigrado; cabe señalar que concurrentemente al proyecto, se planificó una estrategia de seguimiento. Esto le permitió a la docente hacer un registro de lo que sucedía con el propósito de reflexionar después sobre lo vivido. Para ello se utilizaron dos recursos: las bitácoras de clase y las notas del profesor.

En las bitácoras por sesión se registraban aspectos o sucesos relevantes de acuerdo con su impacto en los niños o en su práctica docente, así como todo lo que se modificaba o resultaba diferente a su planeación inicial. La bitácora y las notas se analizaron mediante once categorías intermedias de análisis, para dar cuenta del progreso e impacto de las actividades en su práctica y en el aprendizaje de los alumnos. No se consideraron todas las categorías en las sesiones ya que sólo se registraba lo sobresaliente en cada una.

Las categorías de análisis fueron:

- Organización grupal: cómo resultó el trabajo y colaboración entre los alumnos al agruparse de distintas formas: solos (individual), en parejas, por equipo y en grupo.

- Materiales: cuál fue la respuesta de los alumnos ante los materiales que se usaron y cuáles hubo que modificar.
- Desarrollo de las actividades: cómo resultaron las tareas planeadas en relación a los aprendizajes propuestos y cuáles ajustes se tuvieron que realizar.
- Convivencia: cómo fueron las relaciones entre alumnos en las sesiones y por qué ocurrían de esa forma.
- Lecto-escritura: qué logros y dificultades tenían los alumnos al realizar actividades de lectoescritura.
- Grupo de convencionalidad de lecto-escritura: cuál era el desempeño de los cinco alumnos que necesitaban mayor apoyo en las actividades de lectura y escritura.
- Evaluación: cómo resultaron los instrumentos y formas de evaluación y qué ajustes se les tuvieron que hacer. Cómo reaccionaron los alumnos ante las diferentes modalidades de evaluación.
- Desempeño docente: en qué aspectos de su desempeño la docente debía prestar atención, qué le funcionó y qué no.
- Actividades extra-clase: notas sobre las tareas que se quedaban para realizar en casa.
- Diálogos: información sobre cómo se comunicaban los alumnos oralmente, sí lo hacían de manera respetuosa o no.
- Tiempo de la sesión: observaciones sobre la duración de la clase, a qué hora empezaba y a qué hora terminaba

o por qué se había interrumpido o extendido.

En total se registraron 13 bitácoras.²³

Las notas del profesor surgieron con el propósito inicial de llevar un diario escrito, sin embargo, debido al largo trayecto aproximado de una hora que recorría la docente de la escuela a su casa y de la intensificación del trabajo, consideró mejor hacer un diario auditivo, el cual grababa en el trayecto. Después transcribió los audios y se convirtieron en un registro escrito: notas del profesor.²⁴ En total documentó 16 notas del profesor a través de las cuales también se valoraron los avances y cumplimiento de los propósitos del proyecto.

Estos dos instrumentos de seguimiento fueron indispensables para que la docente reconstruyera lo ocurrido en las clases e hiciera un análisis de ello. Constituyeron un medio para que dialogara consigo misma y con otros colegas sobre su práctica. El Proyecto junto con la reflexión sobre lo que sucedía, originaron una serie de pequeños cambios lentos y graduales que se describen a continuación, y sobre los que se transformó su práctica.

²³Para referirse a ellas la docente utilizó la siguiente nomenclatura: CB1EDi-08/06/16 significa: Campamento Bitácora número 1 Etapa de Discusión y la fecha de la sesión.

²⁴ Para su referencia utilizó la nomenclatura CNP1EDi-08/06/16 significa: Campamento Nota del Profesor número 1 Etapa de Discusión y la fecha de grabación.

2.5 ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA Y DE LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL PROYECTO Y SU IMPACTO EN LOS ALUMNOS

En esta sección se describe el proceso de implementación del proyecto y se muestran algunos resultados del desempeño de los alumnos que impactaron en la práctica de la maestra Ingrid. La²⁵ descripción se hace por etapa. Sin embargo, la información de los resultados se realizó a partir del análisis de las 11 categorías intermedias que se usaron para sistematizar la información de las bitácoras y notas del profesor.

Estas categorías se consideran “intermedias” (Buenfil, 2008) porque a partir de ellas se definieron otras para presentar los resultados: a) Resultados en el Campo de Lenguaje y Comunicación: lectura y escritura b) Resultados en el ámbito de la Convivencia (Formación Cívica y Ética) c) Reflexión de la práctica docente y d) Análisis de aprendizajes abordados y no contemplados en la planeación del Proyecto. Esta última categoría contemplaba el análisis de aprendizajes que en un principio no se consideraron en la planeación escrita pero que los niños desarrollaron en el proceso del proyecto. El proyecto al ser tan diverso y flexible permitió que alumnos y maestra desarrollaran otras áreas que no estaban previstas en un inicio pero que no por eso eran menos importantes.

2.5.1 ETAPA PREVIA AL PROYECTO

Esta etapa duró aproximadamente un mes, tiempo en el que la maestra Ingrid definió y acordó con los niños sobre qué querían

desarrollar el proyecto, a partir de sus deseos e intereses. Los alumnos tomaban acuerdos de manera democrática a través del voto sobre los horarios, las actividades que iban a hacer y sobre sus compromisos. Se transitó por momentos de incertidumbre al ser la primera vez que la docente consideró la opinión de los niños. Estos últimos se extrañaron, pero, aunque al principio su respuesta fue tímida, al final todos se animaron a hacerlo con entusiasmo.

Aunque el proyecto partió de los intereses de los niños, esto no implicó abandonar los Programas de estudio como referente, porque se estableció un vínculo entre las actividades propuestas y los aprendizajes marcados en el currículo. No obstante, el proceso de planificación privilegió las necesidades del grupo. De esta forma se resolvió una tensión que Meirieu (2002) señala en uno de sus libros: el maestro puede dar cabida a los intereses de los niños sin que deposite en ellos la decisión de todo el proceso de actividades. Meirieu resalta que hay una responsabilidad del profesor para equilibrar la relación entre los intereses de los estudiantes y lo que el maestro considere viable para llegar a los propósitos que se han planteado.

Poco a poco los alumnos adquirieron experiencias que les permitieron dar su punto de vista, proponer, votar y aceptar las decisiones tomadas de forma colectiva. Por ejemplo, los niños propusieron la actividad “explorar la naturaleza” para lo cual se organizaron recorridos por la comunidad. En un recorrido observaron y registraron lo que hacían las personas, las características de la comunidad, los comercios que había, así como el tipo de fauna. Esto lo relacionaron con la clase de

Ciencias Naturales. En otra ocasión hicieron un recorrido para observar los letreros y distintos portadores de texto que había en la comunidad. Los niños contabilizaron sólo 15, de los cuales la mayoría se refería a envolturas de productos o materiales para construcción. Esto ayudó a reconocer un poco más el contexto de la comunidad y comprender parte de sus culturas letradas, así como reconocer las condiciones en que se podría hacer el campamento. Debido a las restricciones para salir a un lugar alejado se decidió hacerlo dentro de la escuela, lo que resultó de gran interés para todos.

2.5.2 FASE DE DISCUSIÓN

En esta etapa se discutieron los propósitos del proyecto y lo que se necesitaría para llevarlo a cabo. El diálogo se organizó a partir de preguntas guía que elaboraron en parejas para identificar las propuestas del grupo. Por ejemplo, preguntaron: ¿Qué queremos hacer? ¿Qué queremos aprender? ¿Qué necesitamos? ¿Cuándo lo hacemos? ¿A quiénes vamos a involucrar? Para responder estas preguntas y con el propósito de usar la escritura en un contexto real, la docente propuso que cada pareja diseñara una encuesta. Una de las dificultades en esta etapa se presentó cuando la maestra propuso que las encuestas se hicieran en parejas de niños, uno de 3º y otro de 4º. Dado que no estaban acostumbrados a trabajar juntos, surgieron conflictos porque algunos sentían que su compañero no cooperaba de la forma adecuada. La maestra se vio en la necesidad de usar más el diálogo que las sanciones y asumió un papel de mediadora.

A través de este ejercicio ella reconoció la importancia de los materiales como mediadores y facilitadores para el aprendizaje, así como la importancia del andamiaje entre los alumnos al ayudarse unos a otros (Bodrova, 2004). Por otro lado, fue la primera vez que la docente consensuó con el grupo cuáles serían los aspectos por evaluar en esa encuesta considerada un producto escrito dentro del proyecto.

Figura 2. Lista de cotejo con aspectos para evaluar la encuesta

Alumno(a)	1	2	3	4	5	6	7	8
Anael								
Jose								
Berenice	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Yocelin								
Maria								
Emilia								
Sara								
Manuel								
Dulce								
Antonia								
Alita								
Margari								
Alma								
Evel								
Julia								
Carla								
Richard								
...								

Fuente: fotografía propia.

Esto fue novedoso para los alumnos y la docente, ya que la evaluación solía estar bajo el control de esta última. Ella definía si cumplieron o no con lo solicitado desde su perspectiva y les asignaba una calificación. El hecho de que

dialogara con los niños para consensuar qué aspectos se iban a evaluar tuvo un impacto muy positivo, pues comenzaron a involucrarse de otra manera en las actividades, a sentir las menos impositivas que antes y de esa forma se hicieron más responsables de su aprendizaje.

2.5.3 FASE DE INVESTIGACIÓN

En esta fase los alumnos se organizaron para buscar la información necesaria para responder unas preguntas de investigación y poder realizar el proyecto, por ejemplo: qué es un campamento, cómo se hace un campamento, qué necesitamos para hacer un campamento, cómo hacer la fogata, qué juegos se hacen, qué podríamos hacer, cómo se hacen las casas de campaña. Aunque la docente tenía previsto que esta actividad la hicieran en equipos, los niños propusieron buscar la información de manera individual, aunque al final la expusieron en equipos.

Una de las dificultades a las que se enfrentó el grupo fue encontrar información sobre estos temas, ya que la mayoría no tenía acceso a internet. En el pueblo no había biblioteca o alguna fuente de información más allá de los libros de la escuela o del conocimiento de sus familiares. La solución se encontró en la preparación de materiales por parte de la maestra Ingrid, quien se dio a la tarea de llevarles varios artículos con información sobre el tema. Uno de sus propósitos era que a través de esta actividad los niños desarrollaran la habilidad de leer un texto informativo para extraer y resumir la información que necesitaban.

Uno de los resultados de esta actividad fue lograr que un alumno que la docente consideraba con grandes deficiencias en la lectura y escritura, leyera y escribiera sin necesidad de apoyo y quisiera ser el primero de su equipo en exponer.²⁵ Eso fue una sorpresa para la docente. A partir de esta etapa decidió no separar del resto del grupo a los alumnos que requerían mayor apoyo en lectura y escritura para realizar otras actividades, sino optó por hacerlos sentir parte del proyecto y que esto los ayudara a desenvolverse mejor en el aula.

Con esta experiencia la maestra aprendió de forma gradual a respetar las decisiones del grupo y darse cuenta del efecto en sus prácticas de una “didáctica psicologizada” (Santos, 2011), desde la cual sus valoraciones sobre el aprendizaje tendían a medir y buscar la homogeneidad de los logros de los niños. Esto la había llevado a subestimar la individualidad y capacidad de varios de los alumnos.

2.5.4 FASE DE PLANEACIÓN

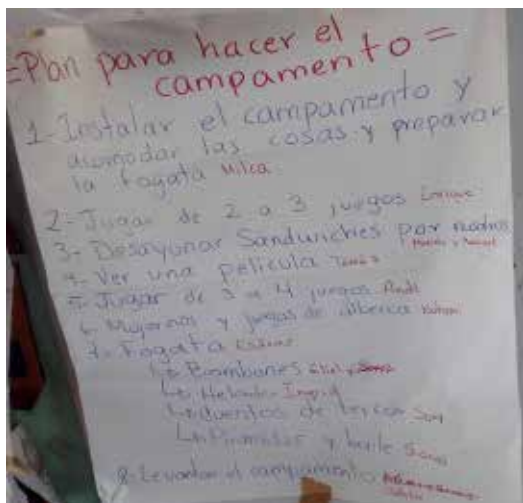
Con base en la información obtenida, en esta etapa se tomaron acuerdos para realizar el campamento en el que varios alumnos dieron sus opiniones sobre las actividades a realizar. Para ello tuvieron que construir y comunicar sus argumentos. Así mismo practicaron procedimientos

²⁵ La didáctica utilizada con este alumno se encuentra documentada en el capítulo “¿De eso sí quiero escribir! Una experiencia de alfabetización inicial en el multigrado” del libro *La enseñanza y el aprendizaje de la lengua en escuelas rurales mexicanas. Diagnóstico e implementación en las aulas* (Cano, Gutiérrez y Espinosa, 2018).

democráticos como la votación para tomar decisiones. Esto les ayudó a respetar poco a poco los puntos de vista de los demás que eran distintos a los propios.

De esta etapa surgió el plan de actividades para el campamento en el cual los mismos alumnos asumieron la responsabilidad de dirigir algunas actividades. Los alumnos voluntariamente eligieron comisiones, tareas y cómo apoyar su realización. Al final, redactaron un texto dirigido a sus padres para solicitar que les dieran permiso de asistir al campamento, lo que resultó un escrito con sentido comunicativo y no sólo un contenido o actividad escolar. Pudo observarse que cuando un proyecto es producto de los intereses del grupo, todos quieren colaborar y asumen con mejor actitud las responsabilidades porque lo sienten suyo.

Figura 3. Plan del campamento



Fuente: fotografía propia.

2.5.5 FASE DE DESARROLLO

Esta fue una de las fases principales del proyecto, pues se refiere al día en que se llevó a cabo el campamento. Debido a que la maestra Ingrid era la directora comisionada de la escuela, el día del campamento tuvo que atender a varias tutoras de los alumnos por diversos asuntos. La maestra tuvo que improvisar²⁶ algunas actividades para dar cauce al proyecto y al mismo tiempo atender esta situación. Organizó comisiones para que algunos alumnos coordinaran las actividades en el grupo. Para estas alturas, los niños ya habían desarrollado habilidades relacionadas con la autonomía, autorregulación y toma de decisiones.

Así mismo, los niños ayudaron a resolver otros imprevistos como la falta de agua para llenar la alberca y el que un compañero no llevara la película que acordaron ver en el campamento. También faltó un ingrediente para hacer la comida. Los alumnos solucionaron todo con el apoyo de personas de la comunidad y de sus familiares, a los cuales pudieron contactar dentro del horario escolar.

Estas soluciones se encontraron debido a las características del contexto de la escuela, ya que la mayoría de niños vivían cerca de ella. Tal vez por eso y por el ambiente de aprendizaje que se había creado, la ayuda mutua para lograr la meta propuesta fue parte de la dinámica social y la convivencia durante el proyecto. Al concluir el campamento

²⁶ La improvisación como una forma de resolver aquellas cuestiones que surgen de manera espontánea; no como algo desorganizado sino como una forma inteligente de responder a lo impredecible (Mercado y Luna, 2013).

los niños escribieron sus experiencias, anécdotas y aprendizajes en un texto libre que se propuso entre todos para registrar lo aprendido y lo vivido; incluso varios comentaron que en su casa ya habían narrado lo sucedido a sus familiares. Esto sirvió para que la docente reconociera que no tenía por qué solucionarlo todo sola, pues los alumnos podían asumir responsabilidades de coordinación.

Con el proyecto los alumnos desarrollaron habilidades para la resolución de conflictos, usaron su creatividad, desplegaron su capacidad para usar los recursos disponibles y practicaron el compañerismo. La maestra revaloró la proximidad de la escuela con la comunidad, valoró el apoyo y los recursos que el entorno brindaba a los niños para desarrollar estas experiencias.

2.5.6 FASE DE COMUNICACIÓN

En esta última etapa se comunicó a las madres de familia²⁷ lo realizado durante el proyecto, así como los resultados y desafíos. En la planeación escrita de la docente se había contemplado un periódico mural para tal fin, sin embargo, al preguntarles a los alumnos cómo querían dar a conocer lo que habían hecho, ellos propusieron una exposición para narrarles lo que pasó con apoyo de las fotos y los videos que tomaron ese día.

Los niños se mostraron felices de compartir esta experiencia, algunos propusieron cocinarles sándwiches y

²⁷ En la comunidad son las madres de los alumnos quienes acuden a la escuela debido a que los padres salen a trabajar.

Al final del proyecto los alumnos se coevaluaron con la estrategia “Me comprometo, Sugiero, Felicito”, de la Pedagogía Freinet. Esta actividad les permitió valorar lo que habían logrado, y al intercambiar sus percepciones sobre el desempeño de los demás y del propio, se dio la oportunidad para destacar habilidades no solo académicas, sino de organización, de colaboración y de solidaridad en varios compañeros. Para algunos fue la oportunidad de ser reconocidos y valorados. Esto también influyó en la maestra Ingrid para cuestionar sus prejuicios sobre los niños con aparente bajo desempeño que al final lograron involucrarse en las tareas.

2.5.7 LA REFLEXIÓN EN LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE. RECAPITULACIÓN

Cuando la maestra Ingrid inició esta experiencia, consideraba que las escuelas multigrado no debían de existir porque no se les podía ofrecer la misma educación de calidad a los alumnos que en las escuelas de organización completa. Los principales problemas que tenía se centraban en la dificultad de atender a niños de distintos grados de forma simultánea, lo que decía, reducía el tiempo que podía dedicar a cada grado, además de que se sentía con poca preparación profesional para enfrentar un reto de esta magnitud.

Esta postura se logró modificar al final de la intervención y la EDM como resultado de un proceso de práctica reflexiva durante el desarrollo del proyecto didáctico. Dicha práctica reflexiva concebida como un proceso de

análisis y reflexión sobre la acción (Perrenoud, 2007 y Schön, 1992), permitió que la maestra Ingrid se cuestionara sobre lo sucedido. Se desarrolló un diálogo continuo con ella misma, con sus tutoras y otros colegas, donde identificó aspectos de su práctica que se transformaron poco a poco.

Con todo lo ocurrido durante el proyecto, la profesora modificó poco a poco sus posicionamientos y preconcepciones sobre la enseñanza. La inclusión de las voces de los niños en la toma de las decisiones fue un aspecto relevante que influyó en ese proceso. A continuación, se da cuenta de las reflexiones y aprendizajes construidos por la docente en cada una de las etapas del proyecto.

Respecto a la etapa previa, en ella la docente reconoció el valor de guiar el trabajo de los alumnos a través de preguntas adecuadas para ayudarlos a pensar, decidir y reflexionar sin darles las respuestas o imposiciones. A los estudiantes se les dio oportunidad para expresarse y escuchar los puntos de vista de otras personas. Tuvieron una participación más activa en las clases al hacer algo que ellos eligieron. Desde la etapa previa, al preguntarles qué querían hacer en este proyecto, la docente aprendió a escuchar a sus alumnos y reconocer sus opiniones y decisiones como valiosas. Valoró la importancia de planificar actividades de forma conjunta, basadas en su interés y con un significado especial para ellos.

Con relación a la etapa de discusión la docente decidió cambiar la forma de organizar al grupo, pues si bien antes no solía juntar a los niños de 3º con los de 4º en la misma actividad, tuvo la necesidad de ser flexible y hacer adecuaciones en la conformación de equipos y parejas. También propuso a los

alumnos discutir y decidir lo que se iba a evaluar, lo cual fue una novedad para todos. Algunos mostraron incertidumbre y confusiones al hacerlo, pero sirvió para que les quedara más claro lo que se esperaba de ellos. En este proceso la profesora se dio cuenta que los instrumentos y propuestas para la autoevaluación podían sufrir modificaciones si el lenguaje de éstos no eran claros para los niños.

Al aplicar algunas listas de cotejo con indicadores muy cercanos a la redacción del Programa de estudios, notaba que se dificultaba la comprensión de los niños sobre lo que se les iba a valorar. Por ejemplo, mientras ella les había dado un instrumento para valorar el indicador “Valora y actúa con base en la convivencia sana y pacífica”, los niños propusieron la valoración de aspectos como “no pelearse” o “no decir groserías”, más cercanos a sus vivencias y lenguaje. Si bien, no todos los aspectos a evaluar provenían de los niños, el involucrarse en ello, los llevó poco a poco a autorregularse, algo que la docente también se había propuesto con esta intervención didáctica.

Respecto a la etapa de investigación la docente reconoció que en un medio rural y multigrado, las indagaciones o búsquedas de información que hacen los alumnos, dependen mucho de los recursos que tienen a la mano. Es decir, de si pueden o no consultar sitios web, o si pueden o no, dirigirse a una biblioteca. Cuando no es así como en este caso, hay que buscar la manera de acercar los materiales necesarios a los estudiantes. La maestra valoró mucho la importancia de considerar recursos distintos para la enseñanza más allá de los libros de texto gratuito, que, si bien constituyen un

apoyo, no siempre responden a las necesidades e intereses de los niños o los temas derivados de los proyectos. Este es un reto para los maestros multigrado y tal vez para todo tipo de escuelas. Los maestros necesitan buscar materiales que ofrezcan a los alumnos la oportunidad de preguntarse, cuestionarse y aprender de manera más interactiva.

La maestra comprendió que al incorporar la lectura y escritura de forma transversal a las actividades como la de investigación, los niños con un supuesto menor desempeño eran capaces de mostrar un desarrollo gradual de habilidades en este campo. Al abordar un tema de interés para ellos, los niños que no solían destacar en las clases, en el proyecto dieron su mejor esfuerzo y mostraron avances. Esta experiencia permitió brindar mayor apoyo a estos alumnos sin ponerles actividades “especiales” que los hicieran sentir menos capaces. La docente los incorporó al proyecto y en el proceso atendió sus necesidades, al mismo tiempo que ellos se apoyaron en sus compañeros.

En la etapa de planeación hubo una revalorización del contrato didáctico horizontal por la maestra, al dejar que los alumnos decidieran las actividades que realizarían en el campamento. El trabajo de la docente consistió en guiar, coordinar y proponer las actividades, invitándolos de forma indirecta a participar e involucrarse. Antes solía ser más directiva. Cuando los alumnos observaron que su opinión era tomada en cuenta, ellos mismos modificaron su papel de receptores por otro más propositivo, creando así en el aula un espacio para dar a conocer sus ideas y puntos de vista.

Con relación a la etapa de desarrollo la maestra valoró como positiva la actuación de los niños y de ella misma para adaptarse a las circunstancias que se presentaron en el aula. Lo que en un principio era considerado caótico, se convirtió en un recurso de apoyo de gestión de la clase. Ella no se había atrevido antes a delegar a los niños la coordinación de las actividades ni la revisión de tareas. Al final esos recursos ayudaron a solventar situaciones diversas. Con ello, se rompió la idea preconcebida de que la maestra era la única que podía organizar las actividades o llevar el control de las tareas. La maestra además adquirió mayor conciencia de los cambios en su práctica, de forma gradual, cada vez más flexible.

En la etapa de comunicación la docente valoró que, al mediar en medio de los conflictos y desacuerdos de los niños, le habían hecho falta algunas habilidades para concretar acuerdos de manera más ágil. No obstante, al llegar a esta etapa se dio cuenta que habían logrado reaccionar de forma más autocrítica y autorregulado sobre su comportamiento y podían argumentar y debatir sus ideas bajo un clima de respeto.

Ese pequeño cambio para la docente fue muy significativo. Se dio cuenta que antes, al tratar de que los niños vieran sus faltas, acababa por imponer un monólogo donde no había oportunidad para que ellos se autoevaluaran o disculparan. Fue aquí cuando reconoció que el diálogo reflexivo, herramienta para la formación ética de los alumnos, apareció de forma natural entre ella y sus estudiantes:

Antes solía regañarlos mucho cuando se portaban mal, durante el proyecto había tratado de evitarlo ya que era una parte de mi práctica educativa que quería cambiar, sin embargo, cuando me molesté porque no hicieron caso cuando llegó una maestra a pedirme copias, me mostré un poco molesta y se los hice saber, pero la reacción y la respuesta de ellos fue distinta; reconocieron que habían actuado mal y cambiaron su actitud en consecuencia. (Diario de campo-30/06/16)

El desarrollo del proyecto también contribuyó al cambio de algunas preconcepciones sobre la planificación didáctica de la maestra Ingrid: antes pensaba que ésta tenía que apegarse al cien por ciento a lo planteado en los programas de estudio y que la planificación era solo un acto administrativo para cumplir un requisito. Ella reconoció paulatinamente que el plan escrito es solo un punto de partida. Dio paso a una concepción amplia y mental del mismo, al mismo tiempo que la improvisación en el sentido de “resolver aquellas cuestiones que surgen de manera espontánea”, fue valorada como un acto necesario en su práctica.

En resumen, la maestra tuvo la necesidad de recuperar el contexto, cuestión que se había perdido de vista: ella volvió a mirar a la comunidad, a las familias, el entorno rural. Comenzó una nueva forma de organizar al grupo, sin hacer separaciones por grado, así vio la oportunidad de que todos estuvieran inmiscuidos en la solución de problemas y tareas comunes. Como dice Uttech (2004, p. 40) si se divide al grupo en niveles (grados), se corta la comunicación y se

ponen actividades poco estimulantes, en cambio “al combinar los diversos niveles de los estudiantes en los proyectos o actividades, cambia la dinámica del grupo”, lo cual propicia que los alumnos más avanzados apoyen a los alumnos con mayores dificultades y viceversa. Cuando los niños se dieron cuenta que todos podían aportar algo, cambió la visión que tenían de sus pares, lo cual contribuyó a lograr una sana convivencia.

2.6 CONCLUSIONES

Algunos factores del aula rural multigrado mexicana como la falta de tiempo, los recursos y materiales insuficientes, la existencia dominante de un currículo graduado, la apatía docente y la situación económica de los estudiantes y sus familias, entre varios factores, pueden influir en el surgimiento de dificultades para la enseñanza. En el caso de la maestra Ingrid, el impacto de estos factores pudieron disminuirse a través del trabajo por proyectos. La recuperación del contexto comunitario y construcción colectiva de un ambiente de aprendizaje, permitieron mayor aprovechamiento, interés y disposición de los alumnos.

En la aplicación de este proyecto denominado “Niñas y niños de 3° y 4° queremos acampar en la escuela”, más que un papel directivo, la función de la docente fue la de guía, facilitadora y orientadora. Aprendió a aceptar que los alumnos podían tomar decisiones diferentes a las que ella esperaba, lo que podía cambiar el rumbo de lo planeado con antelación, imponiéndole el desafío de adaptarse, improvisar, y hacer uso

de sus *saberes docentes* (Mercado y Luna, 2013). Durante el proyecto tuvo que tomar varias decisiones relacionadas con la organización de los contenidos, por ejemplo, quitar, cambiar o cortar actividades; en dicho proceso se dio cuenta que no podía tomar decisiones de forma unilateral, sino de manera conjunta con los alumnos.

Esta experiencia contribuyó de manera significativa en su práctica porque hubo una valoración de las características y condiciones de trabajo en un grupo multigrado. Reconoció que, al trabajar un proyecto de manera colectiva sin separar a los niños por grados, se podían aprovechar mejor sus potencialidades y habilidades (Uttech, 2004).

El diseño, aplicación y análisis de los diferentes instrumentos de diagnóstico y evaluación, le permitieron revalorizar lo que pensaba de la comunidad, los niños, la escuela y sobre su práctica docente. A los padres de familia nunca les había preguntado antes algo sobre sus vidas o sobre su percepción de la escuela o su trabajo. En este proyecto lo hizo para diagnosticar algunas necesidades, sin embargo, las respuestas de los padres le sirvieron también para autoevaluarse y para entender mejor algunas actitudes de sus alumnos y ser más comprensiva sobre los alcances y limitaciones de lo que les enseñaba en la escuela.

A partir de esta experiencia valoró que todo docente puede y debe ser un poco investigador de su propia práctica al realizar un diagnóstico y un seguimiento de sus resultados, para no perder de vista lo que pasa en su salón y tener los elementos suficientes para realizar los ajustes necesarios a su

actuar tomando en cuenta los distintos contextos en que se desenvuelven sus alumnos.

En la implementación del proyecto, también recuperó el diálogo constante para tomar decisiones y organizarse con los niños. Durante su desarrollo surgió la necesidad de que se ayudaran entre todos y de esta forma se hicieron responsables y partícipes de su propio proceso de aprendizaje. El trabajo por proyectos implica tiempo y preparación para el docente y los alumnos, así como una reorientación del contrato didáctico vertical entre alumno y maestro a uno horizontal y democrático en el que todas las opiniones son valiosas. Aprender a tomarse el tiempo para procurar el diálogo con los alumnos en un ambiente de confianza y respeto valorando todas las aportaciones, parece no ser algo dado de forma espontánea, sino que se construye también en el trayecto de estas experiencias de intervención.

La planificación de proyectos en multigrado exige un mayor esfuerzo y flexibilidad del maestro, así como una visualización y creación previa y simultánea de los materiales a utilizar, ya que al surgir del interés de los alumnos difícilmente los recursos que se necesitan se encontrarán en los libros de texto. El diseño de materiales adquirió relevancia en su práctica para apoyar la enseñanza. Durante el desarrollo del proyecto se debe pensar, diseñar y crear recursos en muchas ocasiones antes de trabajar con los alumnos. Esto por ejemplo, a la maestra le permitió optimizar tiempos y mejorar la organización de su grupo. Su concepción respecto a los materiales se modificó a partir de valorar su utilidad en la escuela multigrado, donde el maestro se tiene que valer

de todos los recursos a su disposición. Esto y la flexibilidad requerida en la planeación, replanteó sus prácticas anteriores, pues le demandó un conocimiento amplio del currículo, pero también de diversas estrategias para ir respondiendo a las necesidades que se presentaban y a la diversidad de los niños.

Por otro lado, se reconoce el valor de la reflexión de la práctica mediante la escritura de la docente y el diálogo con pares o tutores que funjan como mediadores. Es importante considerar que esta reflexión escrita y oral no funcionó como mero requisito, sino como una valiosa fuente de información reflexiva. Perrenoud (2007) señala que la práctica reflexiva no es espontánea y requiere de un ejercicio constante. Muchos docentes ponen sobre la marcha proyectos innovadores, pero se ven limitados para dialogar sobre sus alcances o dificultades. Esta experiencia muestra desde nuestra perspectiva, que en contextos multigrado la reflexión de la práctica es útil para cuestionar el propio hacer y las concepciones que devienen de la dominación de la planificación y la evaluación a partir de las escuelas graduadas.

Los maestros multigrado necesitan de espacios de formación especiales sobre la didáctica multigrado, por lo que propuestas de profesionalización como la Especialidad en Docencia Multigrado resultan de gran ayuda para transformar la visión social, profesional y personal que se tiene sobre este tipo de escuelas para empezar a verlas como un espacio de oportunidades de desarrollo, donde aprenden unos de otros y se formen alumnos autónomos, reflexivos y responsables con capacidad de decisión.

REFERENCIAS

- Bodrova, E. y Leong, D. (2004). Sección III Tácticas para propiciar el desarrollo y la enseñanza aprendizaje en *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vigotsky (67-121)*. México: Biblioteca para la Actualización del Maestro. SEP.
- Buenfil, R. N. (2008). La categoría intermedia en Cruz, O. y Chavarría, L. (2008) (Coord.) *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político del Discurso (29-40)*. México: Casa Juan Pablos.
- Cano, A., Gutiérrez, I. y Espinosa, L. (2018) ¡De eso sí quiero escribir! Una experiencia de alfabetización inicial en el multigrado. En Rodríguez, A. (Coord.) *La enseñanza y el aprendizaje de la lengua en escuelas rurales mexicanas. Diagnóstico e implementación en las aulas*. México: Colofón.
- Díaz Barriga, F. (2005). La conducción de la enseñanza mediante proyectos situados en *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Harf, Ruth. (s/f). Poniendo la Planificación sobre el tapete. Conferencia. Recuperado de <http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/modulo4/materiales/planificacion.pdf>
- LaCueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de Educación*. (16) 1-17.
- Luna, M. E. (1997). Capítulo: 1 El conocimiento de los maestros sobre sus alumnos en *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en*

el aula. Serie Tesis DIE. Tesis 21 (29-83). México: CINVESTAV-IPN.

Mercado, R. y Luna, M. E. (2013). Saber enseñar: un trabajo de maestros. *Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla*. México: CINVESTAV - Ediciones SM.

Meirieu, P. (2002). El maestro. Tensiones para una profesión en *La escuela hoy* (87-207). Barcelona: Octaedro.

Perrenoud, P. (2000). *Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?* Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación Universidad de Ginebra. Traducción hecha por María Eugenia Nordenflycht

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Colofón.

Pridmore, P. (2007). Adaptin the primary school curriculum for multigrade clases in developing countries: a dive-step plan and an agenda for change. *Journal of Curriculum Studies* 39 (5) 559-576.

Rockwell, E. (1999). *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela* en Mercado, Ruth y Elsie Rockwell. La escuela lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. México: DIE/CINVESTAV/IPN. pp. 7-57.

Rockwell, E. y Rebolledo, V. (2016). *Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado*. México. Autores. ISBN 978-607-97459-0-5. Coautoría.

Rosas, L. O. (2004). *Maestros transforman su práctica educativa. Hacia una nueva escuela multigrado*. México: Centro de estudios educativos A. C.

Santos, L. (2011). *Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural*. En

Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 15, N° 2, Universidad de Granada: Granada. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev15ART5.pdf>

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Temas de educación, 28. Barcelona: Paidós,

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro*. Educación Básica. Primaria. Tercer grado, México.

Uttech, M. (2004). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Colección Maestros y Enseñanza /9. México: Editorial Paidós Mexicana, S.A.

CAPÍTULO III

¡HAGAMOS UNA FERIA!

PROYECTO CENTRO DE INTERÉS

Luis Enrique Tézoco Muñoz

Amanda Cano Ruíz

3.1 INTRODUCCIÓN

El trabajo aquí expuesto tiene por objetivo documentar mi experiencia docente en el desarrollo de un proyecto en un grupo multigrado de educación primaria, el cual realicé en el marco de la Especialidad en Docencia Multigrado (EDM) de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, durante el ciclo escolar 2018-2019.

La escuela primaria en donde desarrollé el proyecto es de organización bidocente. En el ciclo escolar antes señalado atendía a un grupo de alumnos de 1º, 2º y 3º (el otro, se conformaba de niñas y niños de 4º, 5º y 6º). La escuela pertenece al municipio de Puente Nacional, Veracruz, se ubica en una zona semiurbana colindante con la ciudad de José Cardel. Esta proximidad de la escuela con lo urbano ha repercutido en una baja matrícula, pues los pobladores prefieren trasladar a sus hijos a escuelas grandes de organización completa.

3.2 EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Para la construcción del diagnóstico me apoyé en técnicas de indagación de carácter cualitativo. Me interesó analizar y caracterizar el entorno familiar del alumnado, las necesidades de aprendizaje y mi proceder pedagógico y didáctico. Entre octubre y noviembre de 2018 puse en juego tres técnicas de indagación para la recolección de información: la encuesta, la entrevista y el análisis documental. Es decir, realicé una triangulación de métodos de recolección de datos.

En el caso de la encuesta, de manera colectiva en la EDM, diseñamos tres diferentes cuestionarios: 1) aplicado el 23 de octubre de 2018 a quince niños y niñas, con el que exploré los gustos, sentimientos hacia la escuela, relación con los compañeros, situaciones de discriminación y trabajo de aula; 2) dos cuestionarios dirigidos a padres de familia, uno de respuesta abierta donde conocí su opinión sobre el rendimiento de sus hijos y trabajo del docente, los motivos que los llevaron a elegir la escuela y la manera en la que la escuela buscaba su participación (implementado el 26 de octubre de 2018 a diez padres), el segundo fue de carácter mixto, con el que obtuve datos del alumno e historia familiar (desarrollado el 8 de noviembre del mismo año con diecisiete padres y madres de familia).

De igual forma, indagué con las personas de la localidad sus percepciones acerca del trabajo escolar, a través de la técnica de la entrevista, para ello me apoyé en un guion de preguntas. Además, hice una revisión documental de los resultados

educativos de la escuela y de los alumnos, la administración de recursos y la participación de la comunidad, para tal fin consulté las siguientes fuentes: archivo escolar, boletas de calificaciones de los alumnos, exámenes diagnósticos, Fichas Individuales Acumulativas (FIA), resultados del Sistema de Alerta Temprana (SISAT), sitio web del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), datos de Control escolar de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y fotografías de eventos realizados en la escuela en ciclos escolares pasados.

Por otro lado, profundicé en el conocimiento de los alumnos respecto a su proceso de alfabetización inicial, durante el mes de enero de 2019, llevé a cabo entrevistas individuales para identificar el nivel de conceptualización de la lengua escrita.

Con base en la información que brindaron las diferentes fuentes y métodos de recolección, realicé la interpretación de los resultados, agrupándolos por dimensión. A continuación, abordo cada una de ellas, sintetizando lo más relevantes.

3.2.1 CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO Y SUS FAMILIAS

Las familias presentes en el grupo eran 17: nueve, nucleares; cuatro, extensas y en un mismo número monoparentales. Independientemente del tipo de familia, quienes más participaban en las actividades escolares eran las madres. Ellas acudían a las reuniones, preguntaban por el rendimiento escolar de sus hijos y realizaban faenas sin importar las altas temperaturas y el tipo de trabajo físico que ello implicaba.

Por otro lado, su grado de involucramiento en actividades académicas era mínimo: en el trabajo diario no revisaban los cuadernos de sus hijos, había escaso apoyo en las tareas, o en el seguimiento de actividades extraescolares en general. La escolaridad promedio de los padres y madres rondaba los seis años, las madres en mayor proporción no tenían estudio alguno, lo que afectaba el apoyo que brindaban a tareas escolares.

La infraestructura física de la escuela constaba de: dos aulas, una dirección, dos bodegas, un par de baños, bebederos, campo de fútbol y una cancha. Los servicios públicos presentes eran: agua potable, drenaje, energía eléctrica, teléfono e internet, este último costado con la venta de dulces y cooperaciones de los padres de familia.

En la dirección se ubicaba la biblioteca escolar, un espacio de usos múltiples y la sala de cómputo. El aula en donde impartía clases contaba con dos rincones temáticos (el de español y matemáticas), y una biblioteca de aula que tenía 25 libros. Identifiqué que el uso de algunos recursos o espacios estaban desaprovechados para el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, la biblioteca estaba en proceso de remodelación y sin organizar, por lo que los estudiantes utilizaban poco los libros y lo mismo sucedía con el equipo de cómputo.

El grupo multigrado participante en esta experiencia estaba conformado por 17 estudiantes. De este número, siete, estaban inscritos en primero, tres, en segundo y siete, en tercero. Nueve eran hombres y ocho mujeres, cuyas edades iban desde los seis hasta los

nueve años; a lo largo del ciclo escolar el número de alumnos fluctuó pues hubo una baja y dos altas.

De acuerdo con las pruebas de agudeza visual, auditiva, peso y talla, que tomé a inicio de ciclo escolar, la mayoría de los estudiantes gozaba de buena salud. No obstante, un alumno de primer grado fue intervenido quirúrgicamente por un soplo cardíaco cuando tenía cuatro años, así mismo, al expresarse omitía palabras o sílabas, ejemplo: “eto” para maestro, “cuela” para escuela, “cases” para clases, etc., inclusive empleaba señas para llamar la atención o pedir algún objeto; en clase, constantemente molestaba a sus compañeros y les gritaba. En el mismo grado se encontraba también una alumna quien padecía hipertrofia ventricular izquierda.

También observé que entre los estudiantes eran proclives a discusiones o señalamientos como: “chamaca”, “no juegues con ella”, “ella es fea”, “él está loquito”, “no se baña”, “me sacó la lengua”, “me está molestando”, “me picó con su lápiz”, “me quitó mis útiles”, “me rayó mi hoja”; situaciones que interrumpían la dinámica de trabajo. Un alumno, en especial agredía verbalmente a sus compañeros. Con relación al trabajo colaborativo, los estudiantes mostraban poca iniciativa para apoyar a sus compañeros y compartir sus materiales. Por ejemplo, cuatro varones se negaban a trabajar con las alumnas, o hacían comentarios despectivos hacia ellas.

La revisión del historial académico de los estudiantes me mostró que no habían consolidado aprendizajes del grado anterior al que cursaban, principalmente en el campo de formación *Lenguaje y Comunicación*. Para profundizar en este aspecto, analicé la escritura de un cuento con temática libre. A

partir del análisis de este texto fue evidente que los alumnos de primer grado estaban en proceso de adquisición de la lectura y escritura, pues la mayoría empleó dibujos, grafías de manera arbitraria, y solo una alumna escribió palabras conocidas de acuerdo con sus posibilidades.

En el caso de segundo grado, dos alumnos debían reforzar los siguientes aprendizajes: prestar atención a la coherencia textual; usar adecuadamente las mayúsculas en nombres propios y después del punto; escribir textos sencillos, con título y estructura de inicio, desarrollo y fin; escritura convencional, ortografía y organización en párrafos. Dos alumnos de segundo y tres de tercer grado estaban en proceso de aprender a leer y a escribir de manera convencional.

En general, con los alumnos de tercer grado era necesario trabajar contenidos como: escribir un texto sencillo con título y estructura de inicio, desarrollo y fin; usar mayúsculas al inicio de las oraciones y de los nombres propios; describir los personajes de un cuento con sus características sociales, intenciones y formas de ser; comparar los personajes de diversos cuentos e identificar rasgos y situaciones recurrentes.

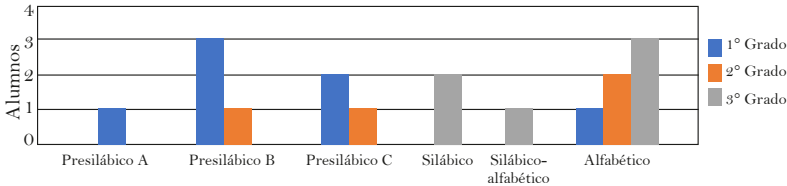
Un aspecto que la mayoría de los estudiantes del grupo no había consolidado era la alfabetización inicial, situación que repercutía en su desempeño y experiencias de aprendizaje. Por ello, realicé una entrevista clínica²⁸ para conocer su nivel de

²⁸ En la comunidad son las madres de los alumnos quienes acuden a la escuela debido a que los padres salen a trabajar. Este tipo de entrevista proviene del método clínico o “exploración crítica” que se emplea en los estudios piagetianos para conocer la conceptualización de los niños sobre un proceso (Ferreiro y Teberosky, 1981).

conceptualización de la lengua escrita. Para ello me apoyé en los aportes propuestos por Ferreiro y Teberosky (1981), así como Cázares (2010). Empleé los niveles presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético, pero en el caso de los presilábicos retomé los “subniveles”²⁹ que planteó Cázares (2010), debido a que me permitieron tener un punto de partida y mostrar el proceso en el que los alumnos oscilan hacia el silábico.

De esta manera, identifiqué que: un alumno estaba en presilábico A, cuatro en presilábico B, tres en presilábico C, dos silábicos, un silábico-alfabético y seis alfabéticos.

Figura 1. Nivel de conceptualización de la lengua de los estudiantes



Fuente: elaboración propia.

Al explicar los resultados identifiqué que sólo dos de los alumnos entrevistados de primer grado cursaron preescolar,

²⁹ Descripción de subniveles:
 Presilábico A: Variedad intrafigural, utilizan grafías convencionales, las cuales representan un número limitado porque pertenecen a las de su nombre, la mayoría de las veces no es escrito de manera convencional, y al interpretar un texto lo hacen a través de la hipótesis del nombre.
 Presilábico B: Además de las características mencionadas del presilábico A, en el B no se limitan a utilizar sólo las grafías de su nombre, el cual escriben de manera convencional, sino que tienen un repertorio variado, también establecen el orden estable en cuanto a las letras representadas. La interpretación del texto la continúan haciendo a través de la hipótesis del nombre.
 Presilábico C: Siendo el nivel más evolucionado del período presilábico las producciones de los niños presentan variedad intrafigural, cantidad mínima de grafías en palabras de una y dos sílabas, oscilan hacia el silábico en palabras con más de tres sílabas, escritura del nombre convencional y realizan la interpretación de un texto de manera silábica y en ocasiones a través de la hipótesis del nombre (Cázares, 2010).

por lo que, el resto, experimentaba por primera vez un proceso escolar de alfabetización. Además, me preocupaba en especial el caso de los niños de tercer grado que se ubicaban en el nivel silábico y silábico-alfabético.

3.2.2 DOCENCIA MULTIGRADO

Reconocí retos respecto a mi labor docente con el grupo multigrado. Principalmente confusiones relacionadas con la forma de alfabetizar a los alumnos, pues consideraba que las personas aprendían este proceso sólo a través de métodos sintéticos que implicaba conocer el alfabeto, las sílabas y sus combinaciones para poder codificar un texto. Lo anterior permeó mi trabajo docente con los estudiantes, pues buscaba como apoyo diversas guías comerciales, y material impreso con ejercicios (de relación imagen-palabra, trazo de grafías, palabras para completar y lectura de oraciones).³⁰

La organización de las clases giraba en torno al trabajo por grados, por lo que existían tiempos de espera y atención indirecta que no resolvían las dudas de los estudiantes. No abordaba los contenidos de acuerdo con el enfoque oficial y profundidad necesarios. Únicamente realizaba propuestas a partir de un tema común para la asignatura de Formación Cívica y Ética, pues desde mi perspectiva era la única en que era más fácil relacionar los contenidos y diferenciar actividades por grado.

³⁰ Este tipo de dificultades en el tratamiento de la alfabetización inicial del docente multigrado ha sido documentado en la literatura sobre el tema (Cano, 2020a; 2020b).

También reconocí que había pocas oportunidades para que los alumnos desarrollaran su autonomía, aspecto característico de los grupos multigrado (SEC, 1993; Utteth y Victoria, 2003; Cano e Ibarra, 2018). Si bien conocía algunos materiales que lo fomentan, por ejemplo: guiones didácticos, fichas de trabajo, tiras y tarjetas para completar, las dejé de lado por no tener claridad en lo que ofrecen y desarrollan en los alumnos.

A partir del acercamiento a la realidad escolar antes descrita, identifiqué diversas dificultades que aparecen en la siguiente tabla.

Tabla 1. Dificultades identificadas

Padres de familia	Analfabetismo entre las madres de familia. Escaso apoyo en las tareas o en el seguimiento de actividades extraescolares.
Escuela	Pocos recursos didácticos para el grupo multigrado. Pocos ejemplares en la biblioteca de aula y libros desorganizados para su consulta.
Alumnos	Bajo desempeño académico en español. Diez alumnos sin consolidar el principio alfabético. Alumnos con barreras para el aprendizaje. Faltas de respeto y discriminación.
Docente	Falta de claridad en enfoques teóricos para la alfabetización. Falta de diversificación de la organización del trabajo escolar. Necesidad de plantear nuevas propuestas de trabajo.

Fuente: elaboración propia.

3.3 DISEÑO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Decidí retomar una forma de planeación globalizadora. Según Zabala (1998) este tipo de planeación abarca “propuestas de organización de contenidos que, aparentemente, prescinden

de la compartimentación disciplinar” (p. 144). De esta manera facilita el tratamiento de un conjunto de contenidos que pueden agruparse de acuerdo con un tema central. En el aula multigrado, esto representa una ventaja al optimizar tiempos y avanzar en el abordaje de los aspectos curriculares de manera integral. Además, buscan recuperar la voz de los estudiantes ya que “se centran exclusivamente en el alumno y en sus necesidades educativas” (Zabala, 1998, p. 148). Dentro del abanico posible, seleccioné los proyectos y algunos elementos de los centros de interés para implementar con el grupo multigrado.

A partir de la experiencia de la docente de la EDM, Lydia Espinosa Gerónimo, tomé la decisión, de hacer una fusión entre los proyectos y los centros de interés, estos últimos, entendidos como “el trabajo de conocimiento sobre un tema que es atractivo y que implica el uso de diferentes recursos disciplinares en el proceso” (Zabala, 1998, p. 151). En este sentido, definí a los proyectos centros de interés como el conjunto de actividades interrelacionadas, y agrupadas en fases,³¹ que se realizan para responder a los intereses y necesidades de aprendizaje de un grupo; los estudiantes desempeñan un rol activo en la toma de decisiones. Para tener claridad de lo que esperaba lograr con el proyecto, precisé dos propósitos: uno para el alumnado y otro para mí como docente.

31 En los proyectos, las actividades se agrupan de acuerdo con diversas etapas como: intención, preparación, ejecución y evaluación (Zabala, 1998); o planeación, ejecución y socialización (Tapia, s.f.).

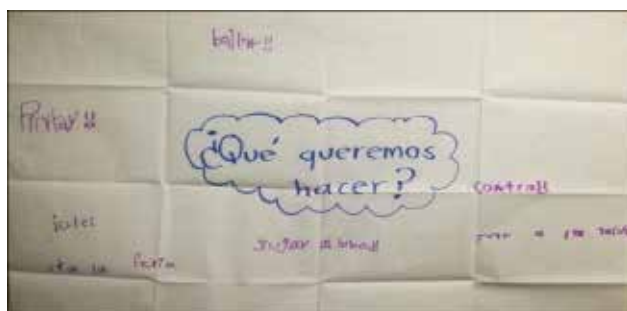
Tabla 2. Propósitos generales del proyecto

Estudiantes	Participen en un proyecto centro de interés que permita favorecer la convivencia grupal, así como avanzar en la adquisición, conocimiento y uso contextualizado de la lengua escrita.
Docente	Implementar una planificación didáctica flexible y una evaluación formativa a través de un proyecto centro de interés que favorezca la convivencia en el aula.

Fuente: elaboración propia.

Para diseñar el proyecto recuperé los intereses de los educandos a partir de la pregunta ¿qué queremos hacer?, y ellos plasmaron las ideas en una lámina de papel bond o papelógrafo (Figura 2).

Figura 2. Papelógrafo de intereses



¿Qué queremos hacer?
 Bailar
 Cantar
 Jugar a la selva
 Jugar al lobo
 Ir a la feria
 Pintar

Fuente: elaboración propia, con base en el trabajo de los estudiantes

Como se observa en el papelógrafo, los alumnos expresaron tanto intereses generales (bailar, cantar, pintar) como otros específicos: “jugar a la selva”, “jugar al lobo” e “ir a la feria”. A través de una asamblea los alumnos hicieron una ponderación de estas propuestas y descartaron algunas por haberse realizado en otras

ocasiones (bailar, cantar y pintar). La mayoría de los estudiantes eligió “ir a la feria” por tener presente la que recientemente se había instalado en la comunidad; al identificar que no les sería posible asistir, optaron por realizar una “feria” en la escuela. En el caso de los educandos que no estaban de acuerdo y que querían “jugar al lobo” y “jugar a la selva”, acordaron realizar estas actividades durante el recreo.

Para identificar los aprendizajes esperados a abordar, tomé como base el propósito establecido en el rubro de los estudiantes, el tiempo de aplicación de la propuesta didáctica (últimos dos meses del ciclo escolar), así como las necesidades de aprendizaje y el interés de los educandos. Con estos elementos, realicé una revisión de los siguientes documentos: *Programa de estudios 2011, guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Primer grado* (SEP, 2011b); *Aprendizajes clave para la educación integral, Educación primaria* (SEP, 2017); *Organización Curricular Multigrado 2018/ Aprendizajes Clave* (DGEPE, 2018). El resultado de la revisión y la selección de los aprendizajes se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 3. Aprendizajes esperados para el proyecto

	1°	2°	3°
Español	Escribe textos sencillos para describir personas, animales, plantas u objetos de su entorno.	Escribe textos sencillos para explicar un proceso social sobre el que ha indagado.	Escribe textos en los que se describen lugares.
Formación Cívica y Ética	Reconoce formas de comportamiento y sugiere reglas que favorecen la convivencia en el aula.		

Fuente: elaboración propia

En los grupos multigrado existen mayores posibilidades de lograr que los estudiantes se apoyen, por ello, determiné diferentes formas de organización grupal para facilitar la comunicación y la escucha a lo largo del proyecto, algunas de las configuraciones fueron: por afinidad, pares, y grupal; también contemplé otras que partieran de las necesidades de aprendizajes y desempeño de los estudiantes en clase.

Al tomar como referencia las dificultades en el conocimiento y uso del lenguaje escrito, planteé dividir al grupo en: subgrupo alfa y beta³². Los educandos ubicados en el primer subgrupo aún no consolidaban el proceso de lectura y escritura; mientras que en el otro subgrupo ya habían avanzado en dicho proceso. Estas agrupaciones se muestran en la tabla siguiente.

Tabla 4. Organización del grupo por conocimiento y uso del lenguaje escrito³³

Grupo alfa	Primer grado: Stephanie, Nicol, Irlanda, Bryan, Violeta, José. Segundo grado: Evangelina, Jair. Tercer grado: Ian, Aarón.
Grupo beta	Primer grado: Ivana. Segundo grado: Diana, Jorge. Tercer grado: Jhotsan, Moisés, Juan, Kelly.

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, también propuse organizar a los estudiantes de acuerdo con su nivel de autonomía, para ello, tomé

³² Esta forma de denominación de los subgrupos fue una aportación de la maestra Lydia Espinosa Gerónimo de la EDM.

³³ Los nombres de alumnas y alumnos fueron cambiados para guardar su anonimato.

como referencia el “expediente cotidiano” (Luna, 1997) que como docente tenía de cada uno. En el subgrupo de “poca autonomía” estaban aquellos con mayor rezago, áreas de oportunidad en su comportamiento, con alguna barrera para el aprendizaje y que necesitaban de un acompañamiento más directo; en el subgrupo de “autonomía media”, estuvieron los que podían trabajar solos, pero necesitaban apoyo para concluir sus actividades; y en el subgrupo de “autónomos” se ubicaron los que trabajaban sin apoyo (tabla cinco).

Tabla 5. Organización del grupo por grado de autonomía

Poca autonomía	Primer grado: Stephanie, Nicol, Irlanda, José. Segundo grado: Jorge. Tercer grado: Aarón.
Autonomía media	Primer grado: Bryan, Violeta, Jhotsan Segundo grado: Evangelina, Jair. Tercer grado: Ian, Moisés, Kelly, Juan.
Autónomos	Primer grado: Ivana Segundo grado: Diana

Fuente: elaboración propia

El proyecto centro de interés contó con cuatro fases: discusión, planeación, ejecución y comunicación.³⁴ A continuación, menciono de forma general los aprendizajes esperados, estrategias y actividades contempladas en cada fase. Para su descripción utilizo el condicional o futuro

³⁴ Por las características de la temática, se acordó junto a la docente de la EDM, Lydia Espinosa Gerónimo agrupar las actividades del proyecto en cuatro fases: discusión, planeación, ejecución y comunicación.

hipotético, puesto que forma parte de la planeación del proyecto.

En la fase de discusión contextualizaría a los estudiantes sobre el proyecto. Promovería el diálogo sobre las ferias, y los educandos definirían sus elementos y características. También informaría a los tutores sobre las actividades a partir de un recado que el grupo construiría de manera colectiva. La fase consideraría dos sesiones con una duración de 30 minutos cada una.

En lo que corresponde a la fase de planeación, los estudiantes revisarían diversas imágenes de ferias de pueblo, para identificar y seleccionar sus principales elementos. Con base en esta actividad elaborarían un catálogo de descripciones, volantes y carteles. Así mismo, los educandos se organizarían para planificar cómo, cuándo y quiénes participarían en la construcción de la feria. Para esta fase contemplé cinco sesiones con una duración de 60 minutos cada una.

Para la fase de ejecución los estudiantes construirían los puestos, elaborarían carteles y volantes (para difundir la actividad), y se llevaría a cabo la feria. Esto abarcaría cuatro sesiones de trabajo, con una duración de 40 minutos cada una. Finalmente, en la fase de comunicación el estudiantado dialogaría sobre su experiencia en la feria y en el desarrollo del proyecto. Identificarían lo que les gustó y debe mejorarse. Evaluarían su desempeño y participación a través de una exposición dirigida a las madres y padres de familia, así como a compañeros de la escuela. Esta fase contempló tres sesiones de 40 minutos cada una.

Para valorar el desempeño de los estudiantes implementaría una evaluación formativa, la cual “ayuda al alumno a aprender y a desarrollarse” (Perrenoud, 2008, p.135). Para una mejor claridad de los elementos que valoraría, construí una matriz de evaluación, que incluyó los productos a evaluar, los indicadores, la modalidad (heteroevaluación y coevaluación) e instrumentos de evaluación.

Cabe señalar que también incluyó la coevaluación en la fase de planeación, para permitir o favorecer la reflexión en los estudiantes sobre su propio aprendizaje. Emplearía listas de cotejo, (Aceña, s.f., p. 17) que valorarían diversas producciones, así como rúbricas con criterios de desempeño que los estudiantes alcanzarían. Así mismo, utilizaría el diario del docente, la bitácora y el cuaderno de notas, con las que documentaría, los hechos más relevantes en la implementación, los ajustes y los imprevistos, respectivamente.

3.4 EVALUACIÓN

El análisis de los resultados partió de la matriz de evaluación que diseñé a partir de la planeación de la propuesta. Fue necesario ponderar lo que en ella contemplé a la luz del acopio de información con el que contaba. Consideré pertinente conservar los dos propósitos de la propuesta como los referentes para dar cuenta de lo sucedido. Derivado de estos propósitos, y del *Programa de estudios 2011, guía para el maestro. Educación Básica. Primaria* (SEP, 2011b) determiné dos categorías de análisis. La primera se enfoca en el grupo multigrado y su desenvolvimiento en la asignatura

de Español (específicamente en el conocimiento y uso de la lengua escrita), así como en aspectos de la asignatura de Formación Cívica y Ética (en lo relativo a convivencia). La segunda categoría aborda mi trabajo docente alrededor del desarrollo del proyecto.

3.5 ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA Y DE LOS RESULTADOS

Antes de presentar los principales resultados del proyecto puntualizo algunos ajustes e imprevistos enfrentados en su aplicación, la cual abarcó 14 sesiones, o clases, realizadas entre el 27 de mayo y 26 de junio de 2019. Durante la aplicación del proyecto sólo once de los diecisiete estudiantes, en promedio, asistieron a clases. Al indagar las razones de las inasistencias, algunos comentaron que sus tutores ya no los enviaban por haber presentado los exámenes del último trimestre del ciclo escolar, por lo que no consideraban importante su presencia en la escuela; además, con ello ahorran el dinero que destinaban para su desayuno. Estas ausencias de los alumnos me implicaron modificar las formas de organización previstas, pues no fue posible conformar los subgrupos de acuerdo con el nivel de autonomía que había identificado.

Otro aspecto no planeado fue el que los estudiantes no llevaran los materiales para la construcción de los puestos de la feria, lo que me obligó a adelantar actividades. También no dominaban algunos contenidos implicados en el proyecto³⁵, o

³⁵ Contenido sin consolidar: conceptualización de la descripción y uso de adjetivo para describir personajes.

bien no concluyeron lo planificado. Propuse nuevas actividades para profundizar algunos temas, implementé con todo el estudiantado actividades que estaban planificadas originalmente para un subgrupo, e incorporé otros instrumentos de evaluación. El tiempo en que apliqué el proyecto no fue un buen aliado. Por el contrario, fue un factor de presión constante. A pesar de omitir actividades, como: la elaboración de un catálogo de descripciones y volantes para la feria; no fue posible finalizar el proyecto tal cual estaba planeado (exposición a la comunidad escolar del trabajo realizado); el cierre que se dio fue apresurado.

Lo anterior, me permitió reconocer que los docentes tomamos decisiones y actuamos de acuerdo con lo que acontece en el aula. Los imprevistos siempre están presentes por lo que se deben resolver para alcanzar los aprendizajes esperados. Una vez mencionados los principales imprevistos, abordo los principales resultados obtenidos en la aplicación del proyecto centro de interés, organizados en las categorías: grupo multigrado y docencia multigrado.

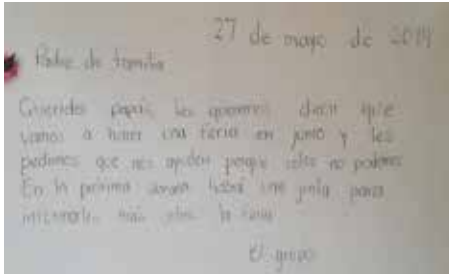
3.5.1 CATEGORÍA: GRUPO MULTIGRADO

Esta categoría está integrada por dos subcategorías que son: conocimiento y uso de la lengua escrita, y convivencia. En cuanto al conocimiento y uso de la lengua escrita focalizo mi mirada en la redacción y uso de los principales textos que los alumnos redactaron: recado, descripción (de objetos y lugares) y cartel.

El recado fue construido de manera grupal (figura 3). Al analizar su contenido identifiqué la intención del

alumnado de informar a los padres de familia sobre la realización de una feria. Menciona una solicitud de apoyo y se anticipa a los padres sobre una reunión para informarles con mayor detalle sobre la actividad.

Figura 3. Recado redactado de manera colectiva



27 de mayo de 2019

Padre de familia

Queridos papás les queremos decir que vamos a hacer una feria en junio y les pedimos que nos ayuden porque solos no podemos.

En la próxima semana habrá una junta para informales más sobre la feria.

El grupo.

Fuente: elaboración propia con base en el trabajo de los alumnos.

Respecto a los estudiantes del subgrupo alfa, en su mayoría lograron copiar el recado, cuestión que habitualmente no les resultaba sencilla. En los recados recuperados del subgrupo beta, observé que hubo un mayor número de palabras omitidas y sin acentuar que en el subgrupo alfa. En el caso de las mayúsculas las utilizaron al interior de algunas palabras y no después de un punto. Al comparar ambos subgrupos identifiqué que los alumnos del subgrupo beta presentaron mayores errores, cuestión que podría estar vinculada a que no copiaron fielmente el recado, filtraron su propia redacción y saberes en el escrito.

Respecto a las descripciones, los estudiantes del subgrupo alfa conformaron un listado de adjetivos con los que describieron objetos (ropa y maletas). En su mayoría

los adjetivos empleados correspondieron a la imagen, al color, forma, tamaño y tipo de relieve. Al ser copiados de un compendio de adjetivos, que ellos mismos elaboraron, la mayoría fue escrito correctamente. En algunos casos, hubo omisión de letras. Además, algunos se presentaron incompletos y con errores en la direccionalidad de algunas grafías. Esto, como ya ha sido documentado, es propio de los educandos que están en proceso de alfabetización inicial (Ferreiro y Gómez, 1982).

Así mismo, en el listado de adjetivos para describir una feria, que realizaron de manera autónoma, escribieron: emoción, nublado, ordenado, duro, limpio, dorado, redondo, claro, verde y colorido. De esta manera, algunos describieron el lugar, objetos y hasta las emociones que experimentan las personas. Por otro lado, en la descripción de objetos (calzado y accesorio), que realizaron los estudiantes del subgrupo beta, en la primera versión incluyeron dos o tres características: color, forma y utilidad. Además, el sujeto y los adjetivos fueron repetidos u omitidos, lo que mostró la dificultad para emplear el sujeto implícito. También hubo errores de concordancia, omisiones y confusión en la escritura de algunas palabras principalmente las que contenían /c/s/j/g/s/z/. Las mayúsculas se emplearon no sólo al inicio de una oración sino también en el interior de las palabras.

Posteriormente, atendidas las observaciones que realicé de manera directa a los productos, en el segundo borrador de las descripciones, incluyeron otras características como: el material de elaboración y el tamaño; sin embargo, algunos

educandos continuaron presentando faltas de ortografía, omisión de palabras y errores de concordancia gramatical, no así, en el caso de tres alumnos donde los textos fueron claros y más extensos en la segunda versión. A partir de lo anterior, reconocí la importancia de los borradores textuales para mejorar las producciones, pues permitieron “al escritor reflexionar acerca de qué quiere comunicar y cómo hacerlo [...] al releer podrá corregir hasta lograr el texto deseado” (SEP, 2011b, p. 38).

Por otro lado, en las descripciones que realizaron de los elementos de una feria mencionaron los colores, formas, texturas, ubicación en el espacio (para el caso de los lugares) y utilidad. Para los estudiantes fue difícil contemplar diversos elementos propios de las descripciones. Apropiarse del género discursivo en juego representó un reto, puesto que requerían de una interpretación de lo visualizado, para después plasmarlo de manera escrita; aunado a ello los educandos no estaban acostumbrados a participar y/o realizar actividades similares.

Respecto al cartel, primeramente, los estudiantes organizados en tres equipos heterogéneos elaboraron un borrador. El borrador del equipo uno incorporó: datos de la escuela, la invitación a la feria y el día en que se realizó; además, del dibujo de una rueda de la fortuna; también contempló el uso del punto final y algunos errores con el uso de las mayúsculas. El borrador del equipo dos, únicamente extendió la invitación (“te invitamos a la feria”), misma que mostró errores de escritura, “eferia” para feria, los dibujos que plasmaron fueron los de una rueda de la fortuna, un círculo y puestos; cabe señalar que quienes participaron en

su elaboración fueron tres alumnos que se encontraban en el subgrupo alfa. Por último, el borrador del equipo tres incluyó: la invitación, los encargados, datos de la escuela y el día en el que se realizó la feria. También dibujos para representar puestos de comida y jugos, la rueda de la fortuna y un avión con la leyenda “*TELCEL*”; no obstante, en el texto omitieron las mayúsculas y dos letras.

En colaboración con los estudiantes realicé una valoración de cada borrador y se propusieron propuestas de mejora en cuanto a la tipografía, los colores e ilustraciones. Los carteles finales fueron colocados en diferentes partes de la escuela, por lo que el propósito comunicativo se cumplió, pues lograron llamar la atención e informar a la comunidad sobre el evento. No obstante, hubo faltantes de información, pues varios alumnos de la escuela preguntaron aspectos como la hora de inicio, el costo, y si estaban contemplados todos los alumnos de la escuela o solo un grupo.

Por lo anterior, reconocí que los educandos participaron en prácticas letradas (Cano, 2014) a las que no estaban acostumbrados, o bien, no con la sistematización que el proyecto demandó. Produjeron textos a partir del uso de borradores donde aprecié el avance en la expresión escrita de algunos alumnos. La mayoría de los textos que elaboraron eran más amplios, con mayores elementos y con un propósito comunicativo, por lo que mostraron buena actitud ante la redacción e interés por elaborarlos.

Otra subcategoría que retomo es la relativa a la convivencia entre estudiantes, aspecto que obedece a la asignatura de Formación Cívica y Ética. En ella abordé lo

relativo al establecimiento del reglamento, toma de acuerdos y compromisos, y la colaboración entre los estudiantes.

Durante el desarrollo del proyecto mantuve presente el reglamento construido a inicio de ciclo escolar, el cual, afiancé desde meses atrás y permitió que las incidencias en el aula disminuyeran gradualmente; pues como se establece en el currículum oficial, a partir de él, el docente busca “generar actitudes de participación responsable en un ambiente de respeto y valoración de las diferencias” (SEP, 2011b, p.120). Advertí un cambio favorable, puesto que anteriormente el estudiantado cometía de manera continua diversas faltas de respeto.

Los estudiantes, en asamblea, conformaron un conjunto de reglas específicas para el día en que se desarrolló la feria, en ellas, detallaron aquello que se podía o no hacer durante su realización (Figura 4). Este hecho evidenció un avance respecto a elementos básicos para conducirse en un ambiente que demanda establecimiento de conductas esperadas, es decir, que “asuman posturas y compromisos éticos vinculados con su desarrollo personal y social” (SEP, 2011a, p. 54).

Figura 4. Alumna contribuyendo en la construcción del reglamento para la feria



Reglamento para la feria

- No pelearse
- No empujar
- Debemos participar
- No decir groserías
- No tirar basura
- Respetar turnos

Fuente: elaboración propia con base en el trabajo de los alumnos.

Las reglas que los estudiantes propusieron se enfocaron en evitar violencia física y psicológica (“pelearse”, “empujar”, “decir groserías”, “respetar los turnos”), incidencias que tenían presentes por los antecedentes conductuales de algunos de ellos y por tanto buscaban evitarlos. De igual forma, incluyeron una regla que les obligaba a participar en las actividades de la feria (“debemos participar”) y otra que hace mención del cuidado del medio ambiente (“no tirar basura”). Estas propuestas reflejaron su aspiración por lograr una buena convivencia, al valorar la participación de todos, así como un buen manejo de los residuos.

Al realizar la feria, la mayoría se apegó a lo establecido en el reglamento, lo que permitió un buen clima de interacción y participación. No obstante, faltó socializar las reglas con el otro grupo, lo cual habría ayudado a evitar incidencias como lo sucedido con un alumno quien tuvo un enfrentamiento con otro de sus compañeros de sexto grado. En todo caso, lo sucedido representa una oportunidad para aprender.

Respecto a la toma de acuerdos y compromisos, la participación de los estudiantes fue de gran relevancia; recurrí a la asamblea como estrategia, ya que permite que “los estudiantes expresen su punto de vista en un ambiente democrático, tomen decisiones y se comprometan a realizar acciones para el bienestar colectivo” (SEP, 2017, p.260). Reconocí que en las primeras ocasiones que implementé la asamblea, todos participaban al mismo tiempo, jugaban y mostraban poco interés sobre los temas abordados (construcción del recado, elección de puestos y responsables de materiales), pues querían pasar directamente a la realización

de la feria. Estas situaciones hacían difícil la participación de todos.

Tras varios intentos, los estudiantes comenzaron a involucrarse y a proponer ideas. Por ejemplo, cuando elaboraron el listado de materiales para construir los puestos de la feria, una alumna, atinadamente señaló lo que se necesitaba, e inclusive propuso otros puestos como el de “las botellas” y “el plato flotante”, ideas que fueron apoyadas por todo el grupo. Este hecho reflejó un avance en la posibilidad de negociación, argumentación y toma de acuerdos en los alumnos, lo que mostró, que se encaminaron al “logro de las competencias cívicas y éticas, que permiten tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos” (SEP, 2011a, p. 54).

Por otra parte, en la primera sesión cada estudiante expresó de manera escrita el compromiso que adquiriría con el proyecto (Figura 5), el cual fue registrado en el cuadro “compromiso, felicito y sugiero” (SEC, 1993), que “constituye un recurso pedagógico que orienta la reflexión personal de cada alumno sobre aspectos que debe mejorar y facilita asumir responsabilidades consigo mismo y con los demás” (Galván, Solares y Espinosa, 2018, p. 71).

Figura 5. Alumnos colocando sus compromisos en el cuadro “compromiso, felicito y sugiero”



Fuente: fotografías propias.

Con base en lo que plasmaron aprecié su compromiso por participar en las actividades, apoyar y respetar a sus compañeros durante la feria, llevar al aula los materiales, aunque este compromiso no se concretó del todo, puesto que algunos estudiantes no se apegaron a ello. En la fase de ejecución cuando debían llevar al aula los materiales para construir los puestos, no lo hicieron, escenario que se repitió dos veces más. La situación anterior obligó al grupo a realizar ajustes sobre los puestos de la feria y a su vez me permitió abrir un espacio para dialogar y reflexionar sobre los acuerdos tomados. Esta es una de las ventajas del trabajo por proyectos, pues favorecen la puesta en juego de valores como la tolerancia, el compromiso y el respeto a las ideas.

Durante el proyecto propicié la colaboración entre los estudiantes a partir de las distintas formas de organización: grupal, binas, equipos y subgrupos. Estos agrupamientos

promovieron “el desarrollo de niños y niñas sociables, que pueden aceptar y dar apoyo, y pueden trabajar de modo independiente o en grupo, con igual eficiencia hacia una meta común y democrática” (Uttech, 2001, p.36).

Con estos agrupamientos heterogéneos los alumnos mayores ofrecieron apoyo a los menores. Por ejemplo, cuando solicité a los niños escribir una felicitación, dos alumnos de tercer grado observaron que uno de sus compañeros de primero tenía dificultad para realizar su escrito, por lo que le dictaron y escribieron las palabras en una hoja blanca para que pudiera copiarlas. Este apoyo permitió al alumno finalizar su tarea y aprender por “colaboración espontánea de unos a otros” (Iglesias, 1995, p.462). Este momento mostró que dar la oportunidad a los estudiantes para que participen en la construcción de su aprendizaje y, en interacción con los demás, brinda la posibilidad para “apoyar, compartir, colaborar, cooperar y mostrar responsabilidad con uno mismo y con los demás” (Uttech, 2001, p.36), elementos que anteriormente no evidenciaba.

3.5.2 CATEGORÍA: DOCENCIA MULTIGRADO

Esta categoría está integrada por dos subcategorías que son: planeación y atención a la diversidad. En relación con la planeación didáctica en el multigrado, reconocí que es una tarea compleja, demanda el dominio de diversas escalas de intervención, procesos y materiales curriculares. En particular las metodologías que parten del interés de los estudiantes implican que sean ellos quienes tengan la

mayor participación, propongan y actúen, mientras que el docente fomenta la curiosidad, enfatiza ideas y conceptos, y organiza la experiencia de aprendizaje; es decir, se busca un esquema de trabajo flexible y compartido. En este sentido, recuperar los intereses del grupo implicó apoyar a los estudiantes para que pudieran precisar la respuesta a la pregunta “¿qué queremos hacer?” (Jolibert, 2009), debido a que sus intervenciones conducían a actividades generales (jugar, bailar, pintar).

Así mismo, no fue tarea fácil delinear la planeación inicial del proyecto, advertí que en ocasiones el interés del grupo y los posibles aprendizajes esperados no parecían mantener relación. Consideré que en esta ocasión la lógica de planeación era distinta, pues era necesario ajustar el currículum a los estudiantes y no a la inversa.

Mi planeación fue flexible, ya que la mantuve abierta a las propuestas del estudiantado. Por ejemplo, en el desarrollo del plan de trabajo los estudiantes expresaron nuevos intereses: “invitar a otras escuelas, construir más puestos, vender comida, llevar payasos, disfrazarse durante la feria, llevar juguetes”. Propuestas que analicé con el grupo para valorar la pertinencia de incluirlas en el proyecto, o bien, para desarrollarlas en próximas actividades.

A través de la planeación contemplé actividades diversas dentro de una misma fase. Esto obedeció a formas de organización específicas, es decir, algunas tomaron como criterio el conocimiento y uso de la lengua escrita, y el nivel de autonomía de los estudiantes. Avancé en relacionar algunas asignaturas de manera integral, inicialmente contemplé:

Español y Formación Cívica y Ética, pero en algunas sesiones los estudiantes movilizaron algunos saberes matemáticos, tales como el uso de medidas convencionales de tiempo, que emplearon durante la construcción del cronograma de actividades.

Aunado a lo anterior, conforme avanzaba el proyecto modifiqué, incluí y omití actividades, esto al observar que algunas se podían conjuntar y otras que, por el factor tiempo, ya no sería posible realizar. Con ello, reconocí que la planeación fue ambiciosa al proponer un número considerable de actividades para cada fase.

Atender la diversidad del grupo fue complejo, el proyecto representó un medio para brindar apoyo a los estudiantes, pues me permitió implementar diversas formas de organización (grupal, binas, subgrupos de acuerdo con el conocimiento y uso del lenguaje y el nivel de autonomía). Con ellas busqué que se apoyaran entre sí y se agruparan de acuerdo con sus habilidades. La mayoría de estas configuraciones fueron definidas por mí, salvo en la fase tres y cuatro donde los estudiantes se reunieron por afinidad para construir los puestos de la feria y elaborar el periódico mural. Cabe señalar que no todas las formas de organización fueron implementadas, debido a que varios alumnos no asistieron a clases, por lo que se agruparon de acuerdo con el conocimiento y uso de la lengua, o zona de desarrollo próximo respecto al aprendizaje que se abordaba.

Si bien esta modalidad de planeación me permitió adquirir experiencia para atender grupos heterogéneos, considero que aún me queda camino por recorrer puesto que

hubo momentos en los que no se diferenciaban las actividades de acuerdo con el grado o conocimientos de los alumnos. Guiar al estudiantado en la realización del proyecto implicó modificar elementos de mi práctica docente. En las primeras sesiones, a pesar de saber que debía partir de las propuestas de los estudiantes, tuve la intención de intervenir para definir qué puestos de la feria construir, cuándo y cómo realizarla. Inconscientemente quería continuar la forma directiva de trabajo que realizaba, por temor a perder tiempo, y por el desconocimiento del rumbo que tomaría el proyecto.

3.6 CONCLUSIONES

Este capítulo documenta mi experiencia profesional como docente multigrado en el proceso de implementación de un proyecto centrado en el interés de los estudiantes. Como se observa, concretar este tipo de propuesta me llevó a tomar como referencia un diagnóstico fino del trabajo en el aula. Desde este momento evaluativo identifiqué áreas de mejora no sólo en el alumnado sino en mi trabajo cotidiano. Reconocí la importancia de involucrar a todos los agentes que intervienen en el proceso educativo, pues gracias a ello, conocí aspectos que la rutina escolar invisibiliza.

Con el diseño de la propuesta didáctica cambié esquemas de planeación didáctica, pues me demandó conjuntar los intereses de los estudiantes y las necesidades de aprendizaje o contenidos (los cuales parecían no mantener relación). Al hacerlo, visualicé una propuesta pertinente para la diversidad y condiciones del grupo multigrado. La planeación fue flexible

pues consideré las opiniones de los educandos en cada fase del proyecto, también fue ambiciosa pues hubo actividades que no me dio tiempo desarrollar. En este sentido, identifiqué como factor limitante la inasistencia de los alumnos, debido al momento complejo en el que se llevó a cabo la implementación del proyecto.

Así mismo, reconocí que la planeación y la evaluación se construyen de manera simultánea, pues para que los estudiantes lograran los aprendizajes esperados fue necesario plantear estrategias y su respectiva valoración. Al respecto, la evaluación representó un área a mejorar, pues fueron pocos los momentos en los que tomé en cuenta la información que proporcionaban los instrumentos para reconsiderar la planeación o desarrollo del proyecto.

La planificación no terminó con el llenado de un formato, como comúnmente pensaba, pues la ajusté a partir de lo que sucedió en el aula, por lo que fue un ejercicio que se renovó constantemente. En relación con el formato de planeación consideré que no hubo uno específico para el multigrado, pues pude utilizar diversos esquemas para registrar y organizar lo que planteé en el aula.

Al analizar los resultados obtenidos valoré que los estudiantes participaron en prácticas letradas en las que produjeron diversos textos. Emplearon varios recursos que les permitieron perfeccionar sus escritos, y debido a que tenían un propósito comunicativo los niños las elaboraron con buena actitud e interés. Sin embargo, fue más complejo para ellos usar adecuadamente los signos de puntuación, acento ortográfico y las mayúsculas, quizá porque faltó

profundizar sobre la reflexión de dichos aspectos. Lograr que los alumnos participen en prácticas letradas como elaborar carteles y recados fue difícil, pues no estaban acostumbrados, por lo que los docentes debemos promoverlas para que las conozcan y puedan aprender a través de ellas.

Así mismo, el grupo mejoró gradualmente su conducta y las interacciones fueron cada vez más pacíficas, lo que hizo evidente que el diálogo y la toma de acuerdos promovidos durante el proyecto hicieron posibles dichos cambios. Sin embargo, es importante el proveer a los alumnos de herramientas para resolver los conflictos, pues a pesar del esfuerzo realizado se presentaron enfrentamientos.

Con la implementación de este proyecto advertí diversas áreas de oportunidad en mí docencia, pero también resultados positivos que me permitieron adquirir nuevos referentes para atender un grupo multigrado, como lo son: el conocimiento de metodologías globalizadoras, el reconocimiento de elaborar una planeación que considere las características y necesidades educativas de los estudiantes, el establecimiento de organizaciones en el aula de acuerdo con las necesidades de aprendizaje, el diseño de actividades diferenciadas y el fomento de la evaluación formativa.

REFERENCIAS

- Aceña, M. (s.f.). *Herramientas de evaluación en el aula*. Guatemala: Ministerio de educación de Guatemala.
- Cano, A. (2014). *Procesos de apropiación de prácticas letradas escolares en una telesecundaria de*

- contexto popoluca* (Tesis doctoral). Universidad Veracruzana, Xalapa-Enríquez.
- Cano, A. (2020a). Retos, descubrimientos y aprendizajes de docentes rurales al cursar una especialidad en multigrado. En Juárez, D. y González, J. (Coord.). *Formación de docentes para los territorios rurales* (pp.245-267). México: Nómada.
- Cano, A. (2020b). Análisis de dificultades en la enseñanza y aprendizaje del español y las matemáticas en escuelas primarias multigrado de Veracruz-México. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 57-74. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.006>
- Cano, A. e Ibarra, E. (2018). *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*. México: Nómada.
- Cázares, L. (2010). *Aprendizaje de la lengua escrita en preescolares: Diseño, aplicación y seguimiento de situaciones didácticas* (Tesis de posgrado). Universidad Veracruzana, Xalapa-Enríquez.
- Dirección General de Educación Primaria Estatal. (2018). *Organización curricular multigrado 2018/ Aprendizajes clave*. Veracruz, México: Secretaría de Educación de Veracruz.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño, e información específica de los adultos. *Lectura y*

vida 4, 6-14.

- Galván, L., Solares, D. y Espinosa, L. (2018). Los recursos pedagógicos. En Cano, A. e Ibarra, E. (Coord.). *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado* (pp. 61-86). México: Nómada.
- Iglesias, L. (1995). *La escuela rural unitaria. Fermentario para una pedagogía creadora*. Argentina: Magisterio del Río de Plata.
- Jolibert, J., Blanchard, M., Cuoé, I. y Crépon, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Luna, M. (1997). *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*. SERIE DIE. Tesis 21. México: CINVESTAV-IPN.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Buenos Aires: Colihue SRL.
- Secretaría de Educación y Cultura. (1993). *Proyecto: Apoyo a la educación rural: UNIBID*. Veracruz, México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Plan de estudios 2011*. México: Autor.
- (2011b). *Programa de estudios 2011*. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Primer grado. México: Autor.
- (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Educación primaria. México: Autor
- Tapia, M. (s.f.). Orientaciones para la planificación didáctica. Educación primaria. México: SEP, Documento interno.
- Uttech, M. y Victoria, A. (2003). *Escuelas Multigrado en el Campo*. Guanajuato, México: Dirección General del

Gobierno del estado de Guanajuato.

Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. México: Paidós.

Zabala, A. (1998). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. España: Graó

CAPÍTULO IV

LA LUNADA, EL CAMINO DE UN PROYECTO HACIA LA CONVIVENCIA Y LA COLABORACIÓN

Ulises Fernando Mirón González

Lydia Espinosa Gerónimo

4.1 INTRODUCCIÓN

Al ingresar al sistema educativo como docente frente a grupo se tiene una alta probabilidad de iniciar labores en escuelas multigrado. Esto conlleva la oportunidad de ofrecer el servicio educativo en las zonas rurales. Por ello, es de suma importancia que existan espacios formativos en apoyo a los docentes al inicio de su carrera profesional. Si bien se cuenta con materiales que incluyen estrategias pedagógicas para el multigrado, desde un sustento pedagógico, la experiencia de unos siempre puede servir a otros durante los primeros años del docente novel. En este sentido, la divulgación de experiencias escolares cotidianas, como la que presento en este capítulo, puede ser útil para aquel que busque apoyo para desempeñarse de una mejor manera en las escuelas.

El contenido del capítulo se centra en el desarrollo de un proyecto desarrollado en una escuela primaria unitaria de Veracruz. Con él busqué fortalecer las relaciones de convivencia dentro de la comunidad escolar, resaltando la participación y colaboración en las diferentes actividades planificadas, identificando que los proyectos son un medio para generar convivencia de manera orgánica y poco forzada.

4.2 DIAGNÓSTICO DEL GRUPO ESCOLAR

Para establecer un proyecto pertinente para el contexto fue necesario reconocer y conocer los elementos que intervienen en los procesos escolares de la enseñanza, la convivencia y la organización escolar. La escuela en cuestión se ubica cerca de la ciudad de Xalapa, capital del estado de Veracruz (Figura 1), en una localidad del municipio de Tlacolulan.

Figura 1. Instalaciones de la escuela unitaria



Fuente: fotografía propia.

Para ofrecer una descripción general de la situación escolar durante el ciclo escolar 2015-2016, en el que llevé a cabo el proyecto, construí un diagnóstico considerando como fuentes relevantes los resultados del examen inicial; encuestas a los actores escolares; observación directa; actividades de evaluación propias de cada asignatura y diálogos con docentes que habían laborado en la institución, previo a mi llegada. Consideré a los 11 alumnos que se encontraban en la escuela y a sus nueve familias, debo mencionar que algunos

de ellos son hermanos, por tanto, compartían el mismo salón, cuestión común en escuelas con grupo multigrado.

Debo mencionar que el avance en el currículo oficial es un importante referente para poder detectar debilidades y fortalezas en un grupo escolar, pero, también son de valiosa importancia otros aspectos. Me refiero a la situación de los alumnos en casa, a las interacciones entre los diversos actores escolares, las perspectivas de los padres y madres de familia, así como otros elementos culturales que terminan por influir de una u otra manera el desempeño del alumno y las relaciones escolares presentes en la rutina escolar. Esta información es valiosa para nosotros los docentes pues nos permiten conocer a nuestros alumnos; forma parte del expediente cotidiano (Luna, 1997)³⁶ que se enriquece día a día, apoyándose en el registro con diferentes estrategias e instrumentos. Cabe señalar que clasifiqué la información obtenida en el diagnóstico en tres rubros: la comunidad y las familias; la escuela; y los alumnos.

Respecto a la comunidad y las familias, identifiqué que la escuela se encuentra en un contexto en el que las actividades de campo (como cuidado de animales de granja, manejo de ganado vacuno y producción de productos lácteos) son parte del día a día de los pobladores. También hay quienes son empleados en negocios o actividades económicas de las comunidades cercanas, esta carga laboral en las familias provocaba que varios de los alumnos no tuvieran el apoyo suficiente para realizar

³⁶ María Eugenia Luna (1997), aborda que el expediente cotidiano es toda la información que se compila en torno al alumno en las diferentes actividades escolares, la información familiar proporcionada y todo lo que se registra en diferentes instrumentos de seguimiento.

actividades escolares en casa, al pasar gran parte del día solos o acompañando a sus padres en los respectivos trabajos.

La comunidad contaba con servicios públicos como agua y luz, pero carecía de señal telefónica e internet. Los niveles educativos presentes en ese momento eran el preescolar y la primaria, ambos con riesgo de desaparecer debido a la baja matrícula. Esta cuestión se debe a la reducción en la población de la comunidad por movimientos migratorios de razón laboral y la asistencia de varios niños a las escuelas de organización completa de comunidades vecinas.

En cuanto a la relación entre los habitantes de la comunidad identifiqué conflictos entre algunas de las familias. Una de las posibles razones era la dispersión entre las viviendas (por núcleos familiares), por lo que los hogares se encontraban en tres secciones separadas, cada una de ellas presentaba conflictos con las otras. Esto generaba cierta tensión en diferentes procesos dentro de la escuela, a su vez, causaba problemáticas ó limitaba la organización de aspectos propios de la comunidad como festejos religiosos o trabajos comunitarios para mejorar los caminos o solicitar apoyo municipal.

Respecto a la escuela, durante el ciclo escolar se contó con el apoyo del Programa Escolar de la Reforma Educativa, cuyo objetivo era mejorar la infraestructura y equipamiento de las escuelas que requerían mayor atención en el país, principalmente aquellas ubicadas en zonas rurales o marginadas. Dicho programa favoreció la mejora de las instalaciones, al contar con un aula, material didáctico, mobiliario y útiles para los niños. Además, una biblioteca

con suficientes recursos bibliográficos, baños, bodega con equipo para educación física, áreas verdes y una cancha con desayunador a un costado. Comparto esta información para que los lectores identifiquen que la correcta gestión de los recursos institucionales recibidos, así como el pensar siempre en el beneficio de los alumnos, sobre otros ámbitos, ayuda a la escuela a mejorar los diferentes espacios, lo cual favorece el trabajo escolar.

A través de diálogos con maestros que habían laborado en la escuela, y de la lectura de los registros que construí, se hizo evidente una constante en la dinámica escolar: los conflictos relacionados con la disciplina de los alumnos, así mismo las precauciones que mantenían en actividades en donde convivían o participaban padres y madres de familia, tales como juntas escolares y desarrollo de festivales.

La escuela tenía una Asociación de Padres de Familia (APF) y un Comité de Organización para la Participación Social (CEPS), como instancias relevantes para organizar el trabajo escolar. Cabe mencionar que los presidentes de cada organización eran elegidos estratégicamente, procurando que fueran personas no involucradas en conflictos fuera de la escuela.

Respecto a los alumnos, los resultados del examen diagnóstico de inicio de ciclo escolar destacaron deficiencias en aprendizajes esperados. Se destacan los relacionados con la identificación de características de diversos textos y sus propiedades ortográficas, como tiempos verbales específicos; junto con este elemento también se detectó rezago correspondiente al proceso de adquisición de la lectura y

escritura tanto en los alumnos de primero, como de segundo grado. También encontré que el alumnado presentaba dificultades en el uso de operaciones básicas para la resolución de problemas matemáticos, teniendo complicaciones con la identificación de los datos y la operación específica para su resolución.

Estas áreas de mejora en Español y Matemáticas suelen ser una constante en las escuelas rurales. Además de aspectos relacionados con Formación Cívica y Ética que presentaban retos para la convivencia entre los alumnos. Reconocí escaso uso del diálogo, negociación y mediación en conflictos, cuestión que era reclamada constantemente por los tutores, puesto que si no se trataba en la jornada de trabajo solía causar problemas fuera del espacio escolar.

Otro aspecto que observé se relacionaba con la manera del alumnado al exponer frente a un público, ya que, se identificaba poca seguridad en ellos; específicamente al momento de hablar frente a sus compañeros, compartir su opinión o animarse a jugar. La mayoría de ellos presentaban actitudes introvertidas.

4.3 DISEÑO DEL PROYECTO

“La Lunada”, fue un proyecto que se gestó en mi tránsito por la Especialidad en Docencia Multigrado³⁷, un espacio formativo que me apoyó en la adquisición de herramientas para la atención de escuelas multigrado. Este proceso fue forjado a

³⁷ El autor principal del capítulo formó parte de la primera generación, correspondiente al ciclo escolar 2015-2016.

partir de las propuestas de los alumnos para disfrutar de una actividad de convivencia y transformarla en un medio para abordar elementos curriculares de los diferentes grados.

El proyecto es una de las estrategias que anima a los alumnos a relacionarse en un trabajo armónico y de naturaleza cooperativa, cuestión pertinente para las escuelas multigrado en donde convergen poblaciones estudiantiles con diferencia en edades, procesos de aprendizaje, gustos y habilidades. Ver estos elementos de las escuelas multigrado como área de oportunidad es algo que propone Uttech (2001), ya que sugiere el considerar todas estas características del multigrado como beneficios y aprovecharlos en las estrategias para obtener mejores resultados.

Los proyectos se convierten en espacios que motivan a que los alumnos despliegan sus capacidades en diferentes ámbitos, demandan una interacción constante y por lo tanto promueven el aprendizaje a partir de lo que todos aportan (Díaz Barriga, 2005; Perrenoud, 1999). Tienen un propósito cercano al alumno y a su mundo cotidiano, es decir, impactan más allá de los contenidos curriculares. A continuación, doy a conocer el proceso mediante el cual se fue construyendo y planificando “La Lunada”.

Primeramente, establecí los propósitos del proyecto. Relacionado con el proceso de aprendizaje del grupo, buscaba favorecer aprendizajes esperados de los Campos Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático a través de la generación de un ambiente de convivencia. Este propósito se enfocó en generar un avance en los elementos curriculares establecidos en el Plan de Estudios 2011, así

como promover la convivencia a través de las actividades planificadas, ambos elementos detectados a partir del diagnóstico. En cuanto a mi docencia, para atender un grupo multigrado, planteo la construcción de una estrategia para un trabajo integral de mi grupo, favorable a la interacción y mejor convivencia entre los alumnos.

Una vez en claro los alcances del proyecto, el siguiente paso fue generar un espacio para que el alumnado decidiera el centro de interés del grupo, previo a esto se realizaron algunos ajustes en la rutina escolar para favorecer la intervención de los niños en el proceso.

4.3.1 ACTIVIDADES PREPARATORIAS

El manejo de proyectos requiere de una dinámica abierta dentro del salón de clases, por ello, el primer reto que enfrenté fue el de establecer los medios para favorecer este aspecto, por lo que se generó un ambiente adecuado en donde los alumnos se introdujeran en esta nueva forma de trabajo.

Primero, realizamos cambios en la organización física del aula al reordenar elementos como el mobiliario, esto para asegurar una comunicación más equitativa y horizontal. Las bancas se acomodaron en áreas para diferentes actividades, definiendo espacios para dialogar con todo el grupo, otros para el trabajo por equipos y unos más como zonas de trabajo individual. También se dio paso al uso libre de las áreas de las escuelas, considerando que el alumno las aprovechara para enriquecer las actividades, generando un medio más libre y de apropiación por parte del grupo.

Otro aspecto importante fue el referente a la apertura y el diálogo, ya que previo a “La Lunada” empecé a abrir la comunicación con los alumnos para que más adelante ello facilitara integrar estrategias abiertas como el proyecto. Esto incluyó de manera más recurrente el recibir sugerencias del alumnado hacia el trabajo escolar: por ejemplo, los grados menores, 1° y 2°, recomendaban los espacios en donde querían trabajar y algunas actividades más dinámicas, en cambio los grados superiores, 4°, 5° y 6°, proponían el orden de las actividades, así como el cambio de algunas de ellas o inclusive sugerir tiempos breves de descanso. Esto permitió que el ambiente se modificara, ahora como un espacio abierto, receptivo a las propuestas y opiniones de todos.

Dicha apertura es básica en las negociaciones que se dan día a día en las escuelas, permite entretener los trabajos escolares a partir de los requerimientos del programa educativo junto con aquello que quieran realizar los alumnos en el salón de clases. Este elemento también favorece que el alumno identifique un ambiente en donde puede opinar abiertamente, lo cual es algo crucial en la convivencia escolar.

Para establecer el diálogo se necesitan generar espacios en donde se geste, en esta escuela se instituyó la asamblea como una actividad permanente con los alumnos. Siguiendo los planteamientos de Freinet (1969)³⁸ se hizo uso de esta estrategia para permitir que tanto alumnos como docente, nos encontráramos en una conversación

³⁸ Freinet propone una escuela que sea democratizada, esto en el sentido de generar espacios en donde los alumnos participen con libertad y se les tome en cuenta, por ello la asamblea escolar representa un espacio de autogestión.

y participación horizontal. La dinámica de la estrategia conlleva a que todos los involucrados en el aula introduzcan planteamientos o cuestionamientos en torno a los temas que se relacionan con la escuela y de igual manera aporten ideas o sugerencias.

4.3.2 La propuesta del grupo

El planteamiento del proyecto lo inicié con una pregunta para los alumnos: ¿Qué quieren hacer?³⁹, sin lugar a duda es una interrogante que para algunos profesores pareciera un poco arriesgada, podría considerarse como un recurso no planificado, pero en una visión pedagógica más abierta es una pregunta que da la oportunidad de incluir a los niños en la toma de decisiones escolares⁴⁰.

El grupo dio a conocer diferentes ideas tales como “una lunada”, “un circo”, “una albercada” o “una obra de teatro”, todas estas propuestas se incluían en un papelógrafo para darle seguimiento. Estas respuestas fueron una sorpresa para mí, pues esperaba que eligieran jugar, comer o dibujar, cuestiones básicas provenientes de un infante en el pensar de un adulto. Con esto se advierte que en el manejo de proyectos requiere que mantengamos una mente abierta ante las aportaciones de los niños.

Tras un proceso de discusión mediada y de valoración de las distintas propuestas se dio el sí a “La Lunada”, lo

³⁹ En el desarrollo de un proyecto existe un diálogo previo a las sesiones planificadas, entre maestro y alumnos se elige el tema o situación que será el motivo del proyecto, es el punto de partida para que como docente se planeen las sesiones del proyecto.

⁴⁰ Tanto el planteamiento inicial como las propuestas de las niñas y los niños se van plasmando en un papelógrafo que dará cuenta de la evolución gráfica y grupal del proceso del proyecto (Galván, Solares y Espinosa, 2018, p.74).

cual requirió dar paso a otro proceso de apertura en el cual intervino la pregunta: ¿Qué desean hacer en la lunada? A partir de esta pregunta, que abre la posibilidad de elección del alumno, se pueden conocer otros tipos de intereses en cuestiones del trabajo que desean hacer y esperan ver en el aula. Los alumnos aportaron respuestas como: “trabajar en equipo”, “aprender matemáticas”, “cocinar”, “aprender karate”, entre otras. Cabe resaltar que fueron sus primeras participaciones en una actividad abierta como la que representa el proyecto, reflejaron sus experiencias previas como “cocinar”, o cuestiones relacionadas con sus deberes escolares como fue el caso de “aprender matemáticas”.

Para incluir estos intereses en las actividades escolares hay que dejar de ver a la escuela como un espacio rígido, circunscrito al cumplimiento de los programas escolares, y tener la apertura para aceptar y probar cosas nuevas. Para asegurar una captación de propuestas amplia, considerando la limitación en el grupo en cuanto a la expresión oral, planteé otros medios de comunicación con los que se sintieran más cómodos, tal como el sondeo en tarjetas individuales (Figura 2). Conjunté la información en un medio visible para todos, como lo es el papelógrafo, este medio apoya al grupo en el proceso de elección de actividades, considerando elementos como su factibilidad.

Figura 2. Tarjetas con propuestas del alumnado



Fuente: fotografías propias.

Con las propuestas del grupo se visualizaron diferentes actividades que se podían realizar en “La Lunada”: jugar, contar historias, hacer una fogata, ver una película. También ilustraron un contenedor, como medio de expresión gráfica de sus expectativas del proyecto (Figura 3).

Figura 3: Expectativas plasmadas en los contenedores



Fuente: fotografías propias.

Una vez que definimos las actividades propuestas por los alumnos, comencé a relacionar los contenidos curriculares

con ellas y así concretar una planificación formal. Esto requirió movilizar mis competencias docentes, en cuanto al dominio de contenidos de los programas, así como el manejo de actividades relacionadas con el proyecto, lo cual demandó identificar los elementos curriculares que se relacionaran con “la lunada”, en este caso fueron estándares curriculares junto con aprendizajes esperados propios para cada grado, ciclo o periodo de la educación primaria.

En cuanto a Español se identificaron estándares curriculares por ser los mismos para los tres grados en cada periodo. En escritura, uno de ellos fue: emplea la escritura para comunicar sus ideas y organizar información sobre temas diversos de manera autónoma. (SEP, 2011a, p.19).⁴¹ Un aprendizaje esperado relacionado con las características y estructura de un tipo de texto fue: conoce las características de un instructivo e interpreta la información que presenta. (SEP, 2011b, p. 195). En Formación Cívica y Ética se consideraron aprendizajes esperados que se relacionan entre los diferentes grados, por ejemplo: emplea el diálogo, la negociación y la mediación como formas pacíficas de resolución de conflictos (SEP, 2011c, p. 195).

Ya establecidos los elementos curriculares que se relacionaban con las actividades propuestas con los alumnos, se dio paso a instaurar las fases del proyecto.

4.3.3 LAS FASES DE LA LUNADA

Para la atención del proyecto establecí cuatro fases: discusión, investigación, planeación e implementación y comunicación⁴², cada una con diferentes intenciones. Con relación a la fase de discusión, buscaba crear un ambiente en el cual los alumnos pudieran dar a conocer sus opiniones en relación con el camino que se podría establecer para lograr que la lunada fuera real, identificando los participantes, las necesidades del proyecto, las comisiones y otros aspectos que son propios de la organización, todo esto mediante momentos de diálogo (tabla 1).

Tabla 1. Actividades fase de discusión

Fase	No. de sesiones	Actividades relevantes	Productos a generar
Discusión	2	Inicio de la lunada. Asamblea de diálogo en torno a los acuerdos iniciales. Presentación y uso de materiales de la lunada. Tema de la convivencia.	Sobre contenedor de trabajos. Tiras con acuerdos. Reporte de discusión. Esquema del proyecto.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la fase de investigación, tuvo como propósito que el alumnado se acercara a los conceptos formales en relación con el proyecto, tales como: lunada, convivencia,

⁴² Los diversos autores que abordan el manejo de proyectos sugieren diferentes fases con propósitos similares, en este proyecto fueron consideradas las fases que propone la profesora Lydia Espinosa en el trabajo con proyectos centrados en los intereses de los alumnos.

trabajo en equipo, fogata; así mismo, promover el uso de las fuentes donde podrían localizar información al respecto (tabla 2).

Tabla 2. Actividades fase de investigación

Fase	No. de sesiones	Actividades relevantes	Productos a generar
Investigación	3	Uso de las fuentes de información. Apoyo entre los alumnos.	Cuestionario de preguntas iniciales. Informes de avances. Investigaciones. Contenedor de información. Tablas de necesidades.

Fuente: elaboración propia.

En la fase de planeación e implementación, alumnos y docente, nos dimos a la tarea de darle sentido a las actividades necesarias, en este caso para poder lograr el objetivo planteado por el alumnado que era realizar “La Lunada” (tabla 3).

Tabla 3. Actividades fase de planeación e implementación

Fase	No. de sesiones	Actividades relevantes	Productos a generar
Planeación e implementación	2	Organización previa a la lunada. Lunada.	Agenda. Instructivos de actividades. Tríptico para organización de la exposición. Calendario para organización. Sumas para costeo. Área de la cancha para trabajo.

Fuente: elaboración propia.

La fase de comunicación tuvo como intención que el alumnado considerara los medios para dar a conocer los resultados del proyecto a miembros de la comunidad, compartiendo la experiencia vivida y lo que aprendieron (tabla 4).

Tabla 4. Actividades fase de comunicación

Fase	No. de sesiones	Actividades relevantes	Productos a generar
Comunicación	2	Presentación de las experiencias de la lección por parte de los alumnos.	Invitación para presentar los resultados del proyecto. Tablas de gastos. Escrito o exposición de su experiencia.

Fuente: elaboración propia.

Las fases partían de cuestionamientos que establecí para guiar las sesiones, lo cual favorecía en todo momento la comunicación, diálogo y negociación entre los que intervendrían en el proyecto (docente - alumnado). Para ofrecer un panorama de este diseño, establecí un diagrama con las diferentes fases que incluía las preguntas que guiaron cada una de ellas. En términos del formato, las actividades se encuentran por grado, ciclo escolar, o periodo de la educación básica, lo cual da la posibilidad de ver la relación entre los elementos curriculares seleccionados y las actividades que promoverían el avance de ellos (Anexo 1). La tabla 5 muestra una de las relaciones presentadas en el proyecto entre contenidos, actividades e instrumentos de evaluación.

Tabla 5. Ejemplo de relación curricular con las actividades

Elemento curricular Estándar: tercer periodo de la educación básica (4° - 6° de primaria) ⁴³	Actividad propuesta en la planificación	Instrumento evaluativo
Comunica por escrito conocimiento e ideas de manera clara, estableciendo un orden y explicando las relaciones de causa y efecto al redactar. (SEP, 2011b, p.19).	Una vez elegidos los temas los alumnos reciben un papel bond que servirá como contenedor de la investigación de cada alumno, se les explica que ahí podrán agregar toda la información que consideren necesaria en torno al tema que eligieron, podrán pegar notas, dibujos, todo lo necesario para conocer más del tema.	Lista de cotejo para coevaluar: Escritos integrados dentro del contenedor de información.

Fuente: elaboración propia.⁴⁴

Un aspecto a resaltar en el proceso de la planificación es que se consideraron diferentes elementos para que los alumnos pusieran a prueba los rasgos de una sana convivencia, tales como el manejo del diálogo, respeto a la participación, trabajo en equipo y colaboración para distintos fines. Estos aspectos pueden ser ubicados curricularmente en los contenidos de Formación Cívica y Ética, reconociendo además que son parte de lo requerido para tener éxito. El total de sesiones planificadas fueron nueve, cada una con una duración de una hora y media,

⁴³ En el proceso evaluativo dentro de una escuela unitaria se tiene que establecer las líneas de seguimiento para los alumnos de acuerdo con su grado escolar, considerando los elementos curriculares que se quieren evaluar. Aunque la actividad es colectiva, el seguimiento por parte del docente es individual.

⁴⁴ En el caso de la actividad que fue planeada para todo el grupo, la elaboración del contenedor fue de manera individual y así mismo el seguimiento se dio acorde al grado correspondiente de cada alumno o necesidades de aprendizaje, todo esto para efectuar una evaluación formativa, pertinente.

sin considerar el tiempo que se destinaría a realizar el evento de “La Lunada”.

4.4 EVALUACIÓN

Como todo proceso de planificación se requirió establecer una evaluación de los avances para asegurar que el proyecto estaba funcionando y atendía los propósitos establecidos. Para ello consideré diferentes procesos e instrumentos de evaluación, para recabar más información y así poder llegar a un análisis más claro.

Para este proceso de seguimiento se hizo uso de registros anecdóticos, instrumentos de evaluación de productos, así como procesos autoevaluativos. Cabe aclarar que los alumnos también hicieron uso de ellos; al final, realicé una recolección de evidencias como fotografías del trabajo del alumnado durante las actividades de cada fase, productos como el portador de información de la fase de investigación, los instructivos de la fase de planeación, así como sus participaciones en registros de autoevaluación y coevaluación. La mayoría de estos productos se conjuntaron en el contenedor de cada alumno⁴⁵, todo esto como un sustento que permitiera relacionar los avances de los niños con los propósitos establecidos.

⁴⁵ El contenedor de información de cada alumno era el medio físico en donde los alumnos fueron recopilando los productos de manera individual conforme iban avanzando en las distintas fases.

4.5 ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA Y DE LOS RESULTADOS

Una luna en el pizarrón, un telescopio en las mesas de trabajo y todos con un bombón en su lugar, una manera de iniciar a través de los sentidos y la interacción con materiales que fomentaran el interés desde en el proyecto, así fue el comienzo de una propuesta que había nacido de las aportaciones de los alumnos y de la planificación docente. Sesión tras sesión se incrementó el compromiso del grupo, toda actividad fue registrada a través de los instrumentos de evaluación y aquellos que fueron los medios de seguimiento como el diario y la bitácora.

Cada fase tuvo un proceso específico y como toda situación escolar requirió cambios, de acuerdo con las circunstancias presentadas. Los ajustes en la planificación son parte de nuestro día a día -como profesores- por ello es importante destacar que hubo diferencias entre lo que se planificó y lo logrado. Las modificaciones tuvieron como origen: la dinámica escolar; las actividades organizativas de fin de ciclo escolar (como la planificación del evento de cierre actividades, preparación de bailables y viajes escolares); y la sobrecarga de procesos administrativos, principalmente la entrega de documentación y reuniones con la supervisión escolar. Cabe señalar que al ser el docente el único responsable de las actividades directivas, administrativas y de gestión de una escuela unitaria se requiere ausentarse constantemente, la realidad del tiempo escolar en multigrado es muy diferente a la existente en otras organizaciones escolares.

Por dichas razones, y aunado a que se debían cubrir otros aspectos como las clases regulares, la duración del proyecto fue de seis sesiones de las nueve programadas; dichas sesiones abarcaron tres de las cuatro fases planificadas, en cada una de ellas se lograron abordar actividades propias de cada fase, así como generar productos que sirvieran como evidencia para reconocer el avance de los alumnos.

En definitiva, las actividades escolares que son parte de la cultura y dinámica de las escuelas terminan por modificar la enseñanza, es importante dedicar espacio tanto a actividades escolares formativas como a eventos culturales y sociales, por ejemplo, festivales o la clausura de ciclo escolar. Aguilar, 1995 (citado por Arteaga, 2011), expone la existencia social de la escuela, reflejando que es parte fundamental de la comunidad y al serlo ésta influye en la dinámica de la escuela.

En esta relación escuela-comunidad, es importante conocer el valor que generó el proyecto para la comunidad escolar. A pesar de que no se llevaron a cabo todas las sesiones, se trabajó para poder llegar al propósito esperado por los alumnos, el cual era de manera indiscutible realizar “La Lunada”. Esta la realizamos al día siguiente de la fecha cierre del ciclo escolar, ello fue un indicio de la importancia que forjó esta actividad en toda la comunidad escolar y el interés desarrollado en el alumnado.

Para integrar los resultados de “La Lunada”, decidí organizarlos a partir de la información obtenida de las diferentes evidencias que se tenían planificadas, así como en la temática en la que se concentró la reflexión docente,

obteniendo los siguientes aspectos: productos de los alumnos, bitácoras y diario, y perspectiva docente.

4.5.1 PRODUCTOS DE LOS ALUMNOS

En orden de importancia se consideró en primer lugar a esta categoría, ya que en los productos se evidenció un mayor conjunto de elementos que permitió identificar la interacción por parte de los alumnos en las actividades del proyecto, desde los más pequeños hasta los alumnos de sexto grado.

Las alumnas y los alumnos que se encontraban en el proceso de adquisición de la lengua escrita, una alumna de primero y un alumno de segundo, presentaron más participación en las producciones en comparación con otras actividades ajenas a “La Lunada” y se destacaron en los siguientes aprendizajes esperados: reconoce el diálogo como recurso que favorece la solución de conflictos, el trabajo colaborativo y el intercambio de puntos de vista; participa con actitud solidaria y cooperativa en acciones que promueven el bienestar personal y colectivo; valora la convivencia pacífica y sus beneficios; analiza las causas de conflictos cotidianos y propone mecanismos de solución pacífica.

Se destacó la recurrencia en la participación y entrega constante de productos de uno de los alumnos que casi no se inmiscuía en el trabajo diario. Durante las actividades correspondientes al proyecto su involucramiento resaltó, incluso al grado de desarrollar el mismo número de productos que sus compañeros; el aumento en la cantidad de trabajos representó un referente de cambio para todo el grupo, y esto,

probablemente, tenía relación con la falta de motivación en las actividades previas al proyecto, ya que fue en “La Lunada” en donde se identificó una participación notable de todos, lo anterior se constató al cruzar la información con los diarios, bitácoras y evidencias fotográficas de la interacción del grupo con las actividades del proyecto.

Figura 4. Alumnos en las diferentes actividades y productos de trabajo



Fuente: fotografías propias.

Esta motivación en los alumnos fue un elemento que contribuyó en el avance del proyecto y en la elaboración de los distintos productos de aprendizaje, ya que se sentían parte de la actividad y por lo tanto implicados, con gran interés en trabajar, tanto de

manera individual o en conjunto. Esta sensación de pertenencia a la actividad se identificó en todos los estudiantes.

Como se advierte en la Figura 4, en donde comparto evidencias de trabajo, los estudiantes mostraron interés, apoyo y colaboración para realizar las actividades. Los procesos de cooperación también influyeron en la elaboración de sus productos, en el caso de presentarse dificultades, recurrimos al diálogo, a través de la asamblea escolar, en dónde exponían los problemas y planteaban soluciones.

El reconocer los elementos positivos dentro de los resultados del proyecto derivó de un proceso evaluativo de revisión de las evidencias, que se favorece con la triangulación de datos. Como mencionan Mercado y Luna (2013), para evaluar y conocer los avances en los aprendizajes, los procesos evaluativos no deben separarse de los de enseñanza, por ello la importancia de planificarlos desde un inicio y en relación con las actividades, para que al ofrezcan información certera del avance que se pretende.

Para analizar las características de las producciones de los alumnos se tomaron en cuenta las listas de cotejo, registros y rúbricas. Estos instrumentos implicaron procesos de autoevaluación y coevaluación, en donde ellos mismos identificaron aspectos en sus trabajos o compartieron observaciones a sus compañeros en torno a los productos entregados (Figura 5).

Figura 5. Instrumento de autoevaluación.

AUTOEVALUACIÓN:	Participación en las diversas fases, en torno al diálogo y resolución de problemas.			
EVALUACIÓN: Rúbrica:	<p>Estándares curriculares:</p> <p>3.1 Comunica sus ideas y escucha a sus compañeros con atención y respeta turnos al hablar.</p> <p>5.4 Emplea el lenguaje para expresar ideas, emociones y argumentos.</p> <p>Ap. Esperados – Formación:</p> <p>Reconoce el diálogo como recurso que favorece la solución de conflictos, el trabajo colaborativo y el intercambio de puntos de vista.</p> <p>Participa en la toma de decisiones colectivas mediante consultas o votaciones.</p> <p>Analiza las causas de conflictos cotidianos y propone mecanismos de solución pacífica.</p> <p>Emplea el diálogo, la negociación y la mediación como formas pacíficas de resolución de conflictos.</p> <p>Participa en la solución de conflictos, tomando en consideración la opinión de los demás y empleando mecanismos de negociación y mediación.</p>			
RUBRO	Propone soluciones.	Respeto decisiones.	Uso del diálogo.	Actitud frente a las opiniones de los demás.
NIVEL 1	No procuré solucionar los conflictos durante la discusión.	No acepte las decisiones que se tomaron en el salón.	Hice poco uso del diálogo para exponer mis ideas.	No presté atención a las participaciones de los demás y no los tomé en cuenta.
NIVEL 2	Propuse formas para solucionar conflictos, pero no los realicé.	Acepté las decisiones del grupo, pero no estoy de acuerdo en participar en lo	Hice uso del diálogo pero solo quería participar yo.	Preste atención a los demás pero no los tome en cuenta.

Fuente: fotografía propia.

Los números que se encuentran en la tabla 6, representan los puntajes alcanzados por los alumnos en cada producto. Entre más alto el número de rasgos, más completo es el producto, ya que la manera de establecer los instrumentos de evaluación fue pensada en identificar los rasgos relacionados con los estándares curriculares y aprendizajes esperados a evaluar. Esta tabla surge de la sumativa de diferentes instrumentos evaluativos.

Tabla 6. Resultados cuantitativos de los instrumentos de evaluación

Fase	Reporte de la discusión. (5)	Elaboración de su contenedor. (2)	Papelógrafo de la Llamada. (2)	Elaboración de su portador de información. (8)	Listas de necesidades. (3)	Agenda. (2)	Instructivo. (8)	TOTAL (30)
Alumno 1	1	2	2	6	1.5	2	4	18.5
Alumno 2	2	2	2	6	1.5	2	4	19.5
Alumno 3	2	2	2	2	1.5	1	2	12.5
Alumno 4	4	2	2	8	2	2	6	26
Alumno 5	3	2	2	3	2	2	6	20
Alumno 6	3.5	2	2	4	2	2	4	19.5
Alumno 7	3.5	2	2	6	2	2	7	24.5
Alumno 8	4	2	2	8	2	2	4	24
Alumno 9	3.5	2	2	4	2	2	4	19.5
Alumno 10	4	2	2	6	2	2	8	26
Alumno 11	2	2	2	6	2	2	4	20

Fuente: elaboración propia.

Fue notorio el compromiso de los alumnos, todos cumplieron con los distintos productos solicitados, aunque existió una diferencia en los niveles de desempeño. Destaco el que existió apoyo entre alumnos del mismo grado y de los integrantes de un grado hacia otro.

4.5.2 BITÁCORAS Y DIARIO

La información contenida en el diario y bitácoras empleados para este proyecto escolar facilitó el análisis del proyecto. Conté con referencias de las interacciones de los alumnos en las diferentes actividades, y ello lo complementé con la información obtenida a través de la valoración de los productos de los alumnos.

Un aspecto destacado en estos registros fue la colaboración entre los alumnos del mismo grado, así como en equipos integrados por varios grados, en donde se apoyaban unos a otros para obtener los productos requeridos para el proyecto. La convivencia se dio como parte de la naturaleza de esta metodología y demandó la participación y la regulación de los alumnos. Fierro (2015) sostiene que un elemento necesario para la convivencia dentro de las escuelas es la autorregulación, “en este contexto, se entiende como el dominio que el sujeto ejerce sobre sí mismo, controlando sus impulsos en función de los intereses y las necesidades de los demás.” (p. 89). La autorregulación no es un aspecto que pueda desarrollarse solo en las sesiones de un proyecto, pero sí se puede favorecer la reflexión en torno a la necesidad de colaborar para sacar a flote actividades, el acatar y aceptar acuerdos dentro de un equipo de trabajo, o el tolerar y respetar ideas de otros compañeros.

El nivel de participación del alumnado fue óptimo, sin lugar a duda el proyecto resultó ser un medio para integrar en el trabajo a los distintos actores escolares dentro de las actividades planteadas, en cuanto a los alumnos se demostró a través de los registros que estuvo presente un interés común.

Cabe señalar que estar registrando los avances sobre lo que se percibe en el aula me resultó complicado. Al ser un maestro unitario desempeñaba diferentes funciones en una jornada habitual de trabajo. Por ello debemos retomar diversos elementos para recopilar información, como menciona Espinosa (2015) el tomar notas de lo que va sucediendo al mismo tiempo de estar con el grupo es un reto, más aún retomarlas en otro espacio y ampliarlas para poder tenerlas como evidencias de nuestro trabajo.

La participación de los alumnos y su compromiso con el proyecto se trasladó más allá del aula, generaron curiosidad en sus hogares y promovieron la participación de padres y madres de familia, todo esto sin tener planeada su intervención. Dentro de las narraciones del diario de registro, se pueden identificar diferentes momentos en que la comunidad escolar convive o se involucra en asuntos relacionados con el proyecto escolar. Por ejemplo, al ayudar en organizar las actividades y contar leyendas en la fogata durante la última sesión. Esto habla del interés generado por este tipo de actividades y de cómo se cambia la dinámica escolar e inmiscuye a todos los actores escolares.

Como docente pude profundizar en los conceptos de participación y colaboración dentro del marco escolar. El primero, de acuerdo con Kñallinsky (2001), implica el sentirse parte de o tomar parte de una responsabilidad compartida. En ese sentido menciona que bajo esta apropiación quien participa debe “tomar parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo” (p. 58), cuestión que es fundamental en el manejo de los proyectos. El proyecto

fomentó precisamente la convivencia y la participación, ello lo reconocí en los registros y autoevaluaciones de los alumnos. Aspectos como el diálogo, el respeto y participación fueron elementos que estuvieron presentes a lo largo de esta experiencia.

4.5.3 PERSPECTIVA DOCENTE

Un aspecto importante para determinar los resultados de un proyecto es el análisis del proceder del docente. La experiencia del proyecto fue más significativa de lo esperado, es de reconocer que esta metodología me permitió conocer a los alumnos en un medio diferente, en donde hubo libertad de participación y un ambiente que lo propiciaba.

“La Lunada” promovió que percibiera la estrategia del proyecto como un medio para poner en práctica las competencias docentes en torno a la consideración de un grupo heterogéneo, en este sentido un proyecto no puede entenderse como sinónimo de una misma actividad para todos, sino por el contrario se habla de una estrategia que tiende a la inclusión, por lo que se debe considerar las capacidades, edades, habilidades y decisiones de los niños. Con esto da pie a transformar nuestra práctica en una forma abierta y flexible.

Esta transformación en la percepción del proyecto como estrategia que favorece la interacción de los alumnos, sus familias y el contexto, fue el resultado de darle seguimiento a través de los diferentes registros desde una perspectiva flexible de la planeación. Identifiqué cambios en la forma de planear, pensar y la forma de verme como

docente. Además, tuve la satisfacción de cerrar una actividad en compañía de la luna, una fogata y la cálida convivencia con la comunidad escolar (Figura 6).

Figura 6. Desarrollo de “La Lunada”.



Fuente: fotografías propias.

4.6 CONCLUSIONES

“La Lunada” representó un reto en el proceso de enseñanza en una escuela multigrado-unitaria. Me enfrenté a una transformación de la perspectiva que tenía de estas escuelas al darles un sentido de convivencia e inclusión. En muchas situaciones se ve complicado el mediar con todos los actores escolares como madres y padres de familia, e inclusive vecinos de la institución. Nos podemos sentir vigilados y de cierta manera evaluados constantemente bajo el ojo crítico de la sociedad, pero en multigrado es diferente, se traslada esta percepción al acompañamiento, a recibir una visita, al tener una mano que ayuda en las actividades escolares.

Los logros de “La Lunada” fueron más allá de lo curricular, claro está que fueron un medio para que los niños trabajaran y desarrollaran aprendizajes, integrando distintos productos como resultado de las actividades. Del proyecto derivaron evidencias de trabajo que ante la comunidad representaron el que “hicieron algo”, aunado a esto, abordaron de manera práctica el diálogo y la mediación de conflictos, lo cual también era parte de los aprendizajes esperados, pero en esta ocasión desde una situación trascendente para ellos.

Considero que a través de la planificación y desarrollo del proyecto adquirí nuevas estrategias para atender a los alumnos. Destaco el que atendí aspectos curriculares en donde se representaba rezago, y se tuvo un impacto en la comunidad, al involucrar a distintos agentes y el contexto.

El proyecto aporta amplios beneficios en una escuela multigrado, a pesar de ser atractivos para los alumnos, se necesita de una extensa labor docente basada en la comunicación, planificación, ejecución y seguimiento de actividades para que estos tengan el éxito esperado o desarrollen los elementos propuestos. Como docente reconozco la necesidad de integrar a las familias de los alumnos en los procesos educativos, en primer lugar, porque esto genera un ejemplo de convivencia y en segundo porque se reconoce que la escuela resulta uno de los espacios donde las y los niños formalizan conocimientos. Entre más se encuentren involucrados los padres y madres de familia en el proceso escolar, mayor será el éxito que se registre en la dinámica de la escuela y mejores resultados se pueden obtener.

Entre los retos que me quedan para continuar fortaleciendo la convivencia y participación, se encuentra el trasladar este nivel de convivencia y colaboración a otros entornos, donde se presenta una ruptura entre quienes intervienen en las escuelas, ahora bajo una situación histórica, la cual es la pandemia por COVID-19. Tenemos que retomar esos lazos que en las escuelas multigrado siempre han estado presentes y fortalecerlos en todos los niveles escolares, es necesario promover que el retorno a las escuelas sea con la finalidad de integrar un equipo de trabajo que representan los docentes, los alumnos y sus familias, ¡Qué mejor que con el conocimiento de estrategias que lo favorecen!

Concluyo que, los proyectos son medios para generar aprendizajes tanto en los alumnos, el docente, los tutores y la comunidad.

REFERENCIAS

- Arteaga, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. México: COMIE.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Espinosa, L. (2015). *La ayuda mutua en un grupo unitario ¿un camino hacia la autonomía? Enfoque etnográfico*. Ponencia en Coloquio de Investigación BENV. México: Autor.
- Fierro, C., Carbajal, P. y Martínez-Parente, R. (2015). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: Somos Maestros.

- Freinet, C. (1969). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. España: Siglo XXI editores S.A.
- Galván, L., Solares, D y Espinosa, L. (2018). *Recursos pedagógicos para la enseñanza: una noción desde el aula multigrado, en Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*. Cano, A e Ibarra, E. (Coords.). Ciudad de México: Nómada.
- Kñallinsky, E. (2001). *La participación de los padres en la escuela*. España: UPLGC.
- Luna, M. E. (1997). *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*. México: CINVESTAV.
- Mercado, R. y Luna, M. E. (2013). *Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla*. México: Ediciones SM-DIE.
- Perrenoud, P. (1999). “*Consecuencias para el trabajo del profesor en Construir competencias desde la escuela*”. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica primaria. Primer grado*. México: Autor.
- (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica primaria. Cuarto grado*. México: Autor.
- (2011c). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica primaria. Quinto grado*. México: Autor.
- Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar: Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. México: Paidós Mexicana.

ANEXO

Anexo1. Cuestionamientos para guiar al grupo en las fases y planificación y fragmento de la planificación de la fase de investigación.

ESCUELA PRIMARIA "DANIEL DELGADO"
EDIFICIO: POTERO DE GARCÍA
MUNICIPIO: TILCUILIÁN
ESTADO: VERACRUZ
P.O. BOX: 1
COORDINADOR: ORTARA
GRADOS ATENDIDOS: 1, 2, 3, 4, 5 Y 6

LOS NIÑOS DE LA PRIMARIA DANIEL DELGADO QUIEREN REALIZAR LA LUNADA
Niños 6
Niñas 6

SESIONES 2 FASE DE DIFUSIÓN
 ¿Qué podemos aprender?
 ¿Qué necesitamos?
 ¿Qué podemos explicar en el tiempo que tenemos?
 ¿Qué queremos hacer?
 ¿Qué peligros o dificultades se nos pueden presentar?
 ¿Cómo será la luna nueva?
 ¿Qué horario podemos ocupar?
 ¿Qué fechas podemos utilizar?
 ¿Quiénes participarán?
 ¿Cómo participarán?

SESIONES 3 FASE DE INVESTIGACIÓN
 ¿Qué podemos investigar?
 ¿Dónde se pueden investigar?
 ¿Cuáles nos puede brindar información?
 ¿A quién se pueden preguntar de la luna nueva?
 ¿Qué es lo que se de lo que queremos investigar?
 ¿Cómo podemos organizar la información?
 ¿Cómo podemos pagar la información?
 ¿Dónde podemos encontrar los recursos y materiales que necesitamos?
 ¿Cuánto cuesta los recursos y materiales que necesitamos?
 ¿Qué materiales pueden nos pueden servir?
 ¿En qué orden podemos organizar la información?
 ¿Qué materiales vamos nos sirven para obtener información?

SESIONES 4 FASE DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO
 ¿Qué vamos a hacer?
 ¿Qué responsabilidades habrá con quién?
 ¿Cuánto tiempo vamos a realizar?
 ¿Quiénes estarán?
 ¿Cómo vamos a la información investigada?
 ¿Dónde vamos a conocer la luna nueva?
 ¿Cómo nos vamos a dar de la luna nueva que necesitamos hacer?
 ¿Dónde y cuándo realizaremos la luna nueva?
 ¿Cómo organizaremos los materiales de nuestra luna nueva?
 ¿De qué materiales se harán de la luna nueva?
 ¿De qué cantidad y qué material investigado necesitamos?
 ¿Cuál es el objetivo de nuestra luna nueva?
 ¿Cómo se lo queremos hacer?
 ¿Cómo vamos a conocer el proceso del proyecto?

SESIONES 5 FASE DE COMUNICACIÓN
 ¿Qué logros vamos a tener al proyecto?
 ¿Qué roles nos vamos a hacer?
 ¿Qué actividades vamos a hacer?
 ¿Cuánto vamos a hacer y en qué lo vamos a hacer?
 ¿Cómo vamos a presentar los resultados de nuestro proyecto?
 ¿A quién vamos a hacer y cómo los resultados para que vamos a hacer resultados?
 ¿Qué podemos compartir con nuestros familiares?
 ¿Cómo lo presentaremos los resultados?
 ¿Cuánto y dónde lo vamos a presentar?
 ¿Qué podemos hacer o compartir?

¿QUIÉNES VAN A PARTICIPAR?
 MÓNICA BONDAL
 MÓNICA BONDAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Copyright 2018

ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN (TEMAS DEL PROYECTO):

- Una vez elegidos los temas los alumnos reciben un papel bond que servirá como contenedor de la investigación de cada alumno, se les explica que ahí podrán agregar toda la información que consideren necesaria en torno al tema que eligieron, podrán pegar notas, dibujos, todo lo necesario para conocer más del tema.
- Redactan de manera individual las preguntas que consideren necesarias para obtener información de diversas fuentes, así como la lista de posibles fuentes de información que hayan decidido consultar.

PRIMER CICLO DE PRIMARIA	TERCER PERIODO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA
<p>Xochitl, Maicon y Mayte llenan una tabla en equipo, en donde escribirán los temas que investigará cada uno de sus compañeros, así como las fuentes de información que consideren.</p> <p>Anotan en la línea del tiempo para primer ciclo (calendario) las fechas en donde se entregará la información.</p> <p>Redactan en pequeñas oraciones los acuerdos de investigación y las fechas de entrega.</p>	<p>Redactan el informe de los acuerdos de investigación, anotando los temas elegidos por los alumnos, las fuentes a utilizar y las fechas en que acordaron entregar las investigaciones, la redacción y el manejo de organización del texto serán a elección de los alumnos.</p> <p>Llenan la tabla de necesidades y pendientes, en cuanto a lo que se requiere investigar y los encargados de ello.</p>
<p>En momentos que los alumnos consideren necesario (Hora de entrada, recreo, tiempo libre después de actividades), visitarán la biblioteca en búsqueda de libros que los puedan ayudar a encontrar información acerca del tema elegido. Los podrán usar para obtener información, podrán solicitar los libros para llevarlos a casa con la comisionada de biblioteca. Podrán guiar la actividad de búsqueda con la ficha de trabajo para búsqueda en libros.</p> <p>En caso de considerar entrevistar o preguntar a personas, podrán redactar sus preguntas dirigidas a las o la persona que hayan considerado. Podrán acudir con el maestro para que se les revise su cuestionario y guiarse en la ficha entrevistamos para saber.</p> <p>Hacen la solicitud al maestro para que integre a la videoteca videos de los temas que están investigando, a través de un escrito con la lista de temas que requieran en videos. Posteriormente con el apoyo de la ficha de trabajo para ver videos en clase, analizarán el contenido de los videos.</p> <p>-Incluyen toda la información recabada dentro del papel bond.</p>	

CAPÍTULO V

JUGAR FUTBOL EN LA CANCHA DE NUESTRA COMUNIDAD

Ángel Gustavo Kuasicha Pérez

Amanda Cano Ruíz

5.1 INTRODUCCIÓN

Las escuelas primarias multigrado son parte importante del Sistema Educativo Mexicano, en el caso de Veracruz representan 54.3% del total en este nivel educativo (INEE, 2015). Hay una importante presencia de ellas a lo largo y ancho del estado, principalmente en localidades rurales, por ello es frecuente que los docentes de educación primaria se enfrenten a estos contextos a lo largo de su trayectoria profesional. Aunque a nivel nacional se han hecho esfuerzos por brindar apoyos a los docentes que atienden a grupos multigrado, éstos han sido insuficientes. Se requiere de opciones de formación que permitan enfrentar con mayores herramientas conceptuales y metodológicas la diversidad de grados escolares. Fue en este marco que en 2015 decidí incursionar a la Especialidad en Docencia Multigrado (EDM), de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

En el transcurso de mis estudios en la EDM pude conocer mejor el trabajo por proyectos y a su vez experimentarlo, lo que me permitió un importante número de aprendizajes.

Precisamente en el presente capítulo sintetizo la manera en que enfrenté el diseño, implementación y evaluación de un proyecto dirigido a un grupo multigrado de educación primaria. Me interesa destacar: las principales dificultades a las que me enfrenté, los aprendizajes que construí, así como los avances que identifiqué en los aprendizajes de mis alumnos.

El contexto de esta experiencia docente, se sitúa en una localidad perteneciente al municipio de Totutla, Veracruz, en la cual laboraba en el ciclo escolar 2015-2016. La comunidad es de muy alta marginación social y se caracteriza por sus viviendas dispersas en una zona montañosa del centro del estado. Los servicios presentes en la población son: electricidad y agua potable, también hay una casa de salud, sin médico especializado. Respecto a los servicios educativos, solo tiene el nivel de primaria (en su modalidad regular) y un preescolar a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

La principal actividad económica en la comunidad es la siembra y cosecha de café. Algunos pobladores poseen terrenos y otros viajan a comunidades cercanas para trabajar como cortadores de este fruto. Los ingresos económicos de las familias son en promedio de quinientos pesos semanales. Los espacios o lugares de convivencia en la localidad son pocos: por las tardes los niños se reúnen en las calles habitualmente a jugar fútbol; los adultos solo conviven por ratos con sus vecinos o familiares, debido a que la mayor parte del tiempo trabajan.

La escuela primaria de la localidad es de organización bidocente, en el ciclo escolar antes referido su matrícula ascendía a 27 alumnos, distribuidos de primero a sexto grado. En mi caso atendía los grados de primero, segundo y tercero. Como muchas de las escuelas multigrado, su infraestructura es mínima: dos salones de clases y dos baños, barda perimetral, una explanada y una bodega. La institución tiene una biblioteca escolar, la cual se ubica dentro del aula de los grados superiores, desconocía los libros que ésta contenía, cada que requería apoyarme en alguno de ellos me resultaba difícil ubicarlo debido a que no estaban organizados. También se contaba con algunos materiales deportivos.

Las aulas tienen espacio suficiente para el número de alumnos, en la que laboraba, estaba equipada con mesas y bancos. También había un pizarrón en mal estado, en el que no se podía ver bien lo que escribía y se contaba con un acervo de apenas 12 libros.

5.2 EVALUACIÓN

Dentro de los estudios en la EDM realicé un autoanálisis de mi práctica docente. Inicié con la construcción de un diagnóstico que implicó un proceso inductivo y dialógico. Se me invitó a recuperar mi manera cotidiana de asumir la docencia multigrado, a través de diversas técnicas e instrumentos de evaluación. A continuación, especificaré técnicas, fuentes e instrumentos que utilicé para caracterizar la localidad, escuela, grupo y mis prácticas docentes; como se observará la mirada fue principalmente cualitativa.

En cuanto a mi desempeño docente no contaba con muchas evidencias escritas que documentaran mi actuar cotidiano en el aula. Fue principalmente el análisis de mi práctica y el diálogo con mis compañeros y docentes de la EDM, lo que me permitió analizar cómo llevaba a cabo mi trabajo. También recuperé algunas planeaciones didácticas que elaboré.

En lo relativo a la escuela, fue necesario investigar en los documentos disponibles de la dirección escolar, realizar algunas entrevistas informales con personas de la comunidad y docentes que laboraron en la escuela. Esto me permitió recuperar su historia de fundación, evolución, así como condiciones actuales.

Por otro lado, para caracterizar al grupo multigrado e identificar necesidades de atención me basé en el examen diagnóstico que apliqué a inicios del ciclo escolar 2015-2016, para explorar sus conocimientos generales de las diferentes asignaturas. También recuperé trabajos de los alumnos (dictados, elaboraciones de algunos textos, actividades de sucesiones numéricas o resolución de problemas, entre otras) y observé el desempeño que reflejaban. Realicé un dictado para explorar el nivel de conceptualización de la lengua escrita de algunos alumnos, a su vez apliqué un cuestionario para recuperar: gustos de los niños y niñas, quiénes los apoyan en casa en tareas escolares, entre otros aspectos.

En cuanto a la localidad, realicé algunos recorridos por sus principales sitios. Mediante la observación pude apreciar aspectos de la vida de las personas, principalmente las actividades que realizaban, así como sus tradiciones. Además,

hice algunas entrevistas informales para conocer más sobre los habitantes, las relaciones que hay entre los integrantes de la población y sus formas de convivencia.

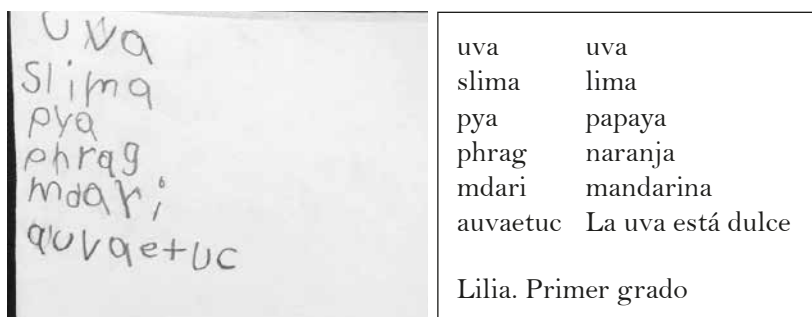
Para profundizar en las características de las familias de los alumnos fue necesario aplicar un cuestionario que permitió recuperar información sobre: sus ingresos mensuales, número de integrantes, escolaridad de los miembros, actividades económicas, expectativas de la formación de sus hijos y apoyo brindado en casa, así como formas de participación en la escuela. También en conversaciones informales con los padres de familia me acerqué a sus conceptualizaciones sobre la escuela y el aprendizaje de sus hijos.

Para integrar toda la información recabada redacté textos analíticos en diversos momentos de mi formación en la especialidad, estos sirvieron para tener cada vez mayor claridad en la situación que enfrentaba como docente de una escuela multigrado. A continuación, se abordan los principales resultados del diagnóstico.

El grupo multigrado estaba compuesto por 11 alumnos: tres, eran de primer grado; seis, de segundo y dos, de tercero. Su rango de edad abarcaba de los seis a los nueve años. Dos alumnos eran repetidores de segundo grado. El grupo se integraba de dos niñas y el resto eran niños. Para caracterizar al grupo e identificar necesidades de aprendizaje me basé en el examen diagnóstico del ciclo escolar 2015-2016, además recuperé sus trabajos, observé su desempeño y, con algunos, realicé un dictado para explorar su nivel de conceptualización de la lengua escrita.

Identifiqué que cuando alguna niña o niño presentaba dificultad para realizar las actividades, entre compañeros buscaban la forma de ayudarse sin importar el grado en el que se ubicaran, lo que impulsaba el andamiaje entre ellos. Una de las dificultades más importantes que se me presentaba, era brindar atención pertinente a dos alumnos de primero y uno de segundo que estaban en proceso de alfabetización inicial. Los alumnos se encontraban en los siguientes niveles de conceptualización de la lengua escrita: una niña en el silábico-alfabético (Lilia,⁴⁶ Figura 1) y dos niños en el presilábico (Misael y Antonio).⁴⁷

Figura 1. Resultado de un dictado de exploración de conceptualización de la lengua escrita



Fuente: elaboración propia basada en un dictado de los estudiantes.

Los alumnos alfabéticos presentaban diversas dificultades relacionadas con la lengua escrita: reconocer y producir

⁴⁶ Los nombres de los alumnos que se mencionan a lo largo del texto fueron modificados con la finalidad de mantenerlos en el anonimato.

⁴⁷ De acuerdo con el Programa de Estudios 2011 de Educación Básica primaria primer grado (SEP, 2011), se encontraban en la segunda y tercera etapa de adquisición del principio alfabético.

diversos tipos textuales; emplear la ortografía convencional, usar la puntuación en sus textos, así como confusiones u omisiones de diversas grafías. Identifiqué áreas de mejora en la expresión oral del alumnado, pues no les resultaba sencillo dar a conocer sus ideas, experiencias, opiniones o aprendizajes. En la asignatura de pensamiento matemático observé que a tres alumnos se les dificultaba la sucesión oral y escrita de números; en el caso de dos niños de primer grado, del 1 al 30, y a uno de segundo grado del 1 al 100.

Los alumnos procedían de nueve familias diferentes. La escolaridad de los padres y madres era la siguiente: 82% tenía la primaria terminada o inconclusa, 12% no poseía algún estudio y 6% contaba con la secundaria terminada. La mayoría de las familias de los alumnos era nuclear, siendo la madre la encargada de los cuidados de los hijos y el padre era quien proveía el sustento económico. Solo un estudiante tenía una familia acogedora o sustituta, siendo los abuelos maternos, quienes fungían como sus tutores.⁴⁸

Las madres y padres de familia buscaban ayudar a sus hijos en casa brindándoles explicaciones para que comprendieran las actividades extraescolares a realizar, pero en ocasiones se les dificultaba por la complejidad de los contenidos. En cuanto a las expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos, la mayoría coincidió en que terminaran su educación primaria “y que sigan en otro nivel”.

Respecto a mi docencia, debo señalar que era mi primera experiencia con un grupo multigrado, los tres años anteriores

⁴⁸ La clasificación de familias se realizó según Gilberti, 2005.

de servicio había laborado en escuelas de más de seis profesores. Recuerdo que cuando me enteré que laboraría en una escuela multigrado, empezaron mis preocupaciones: cómo trabajaré con los alumnos, de qué manera realizaré la planeación, qué actividades llevaré a cabo y de qué forma organizaré al grupo. Además, se me designó como director comisionado y, por tanto, asumí la gestión de diversos trámites administrativos de la escuela.

La formación inicial que recibí para atender un grupo multigrado fue escasa. Solo en uno de los semestres de la Licenciatura en Educación Primaria (Plan de Estudios 1997) se abordaron temáticas de la enseñanza en grupo multigrado. Esto me permitió conocer algunas formas de organización del grupo y de planeación didáctica, por ejemplo, planear por un tema en común; con ello obtuve un panorama bastante general de lo que era el trabajo en multigrado.

Al analizar mi trabajo docente identifiqué que la planeación de mis clases consistía en notas con actividades diferenciadas para cada grado. Solo cuando disminuían los requerimientos administrativos, que como director comisionado enfrentaba, buscaba trabajar con un tema en común para el grupo y actividades diferenciadas por grado, tal como lo plantea la *Propuesta Educativa Multigrado 2005* (SEP, 2005). Me faltaba que la planeación representara una “optimización de un sistema de elementos y factores, una intención de prever, ordenar, secuenciar, seguir y evaluar” (Martín, 1997, p.12).

Enfrentaba el reto de desarrollar una planeación didáctica que me permitiera atender necesidades específicas de los alumnos. También que, por medio de ella, pudiera llevar a cabo una organización del grupo en la que se brindara apoyo a todos los niños y se favoreciera el trabajo colaborativo. A su vez, otra de mis debilidades era el implementar una evaluación formativa, con la que pudiera valorar el proceso de aprendizaje de los alumnos y promover la autoevaluación.

Si bien he abordado un panorama general de cómo era mi desempeño y condiciones de trabajo con el grupo multigrado, es necesario que sintetice las dificultades detectadas, ya que de ellas partí para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje.

Tabla 1. Dificultades identificadas en el grupo y docencia multigrado

Aspecto	Dificultades
Docencia multigrado	Planeaciones didácticas poco pertinentes para la atención a un grupo multigrado. Organización del grupo multigrado que obstaculiza la atención y el trabajo colaborativo. Dificultades para realizar una evaluación formativa y fomentar la autoevaluación. Falta de experiencia en la alfabetización inicial. Carga administrativa excesiva por la dirección escolar.
Localidad	Alto grado de marginación social. Desempleo. Bajo nivel de escolaridad de los pobladores. Dispersión entre las familias.
Escuela	Equipamiento poco pertinente, insuficiente y en mal estado. Materiales educativos insuficientes. Infraestructura insuficiente. Biblioteca de escuela desorganizada.
Grupo multigrado	Alumnos con dificultades en proceso de alfabetización inicial. Dificultades en la producción textual. Poca participación oral de alumnos. Confusiones en sucesiones numéricas.

Padres de familia	Analfabetismo y bajo grado de escolaridad, que repercute en el apoyo a tareas escolares.
-------------------	--

Fuente: elaboración propia

5.3 DISEÑO

Al transitar por los diferentes espacios curriculares de la EDM, conté con fuentes de consulta relativas a cómo planear para un grupo multigrado. Definí que promover el trabajo por proyectos podría resultar adecuado para intervenir en mi grupo y organizar actividades acordes a los intereses de los niños. Según Díaz (2005) los proyectos son “un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de resolver un problema, producir algo o satisfacer alguna necesidad” (p. 6).

En particular, me interesaba que los alumnos construyeran aprendizajes a través de actividades relevantes y generar en ellos “autonomía, iniciativa, creatividad y competencia, huyendo de planteamientos memorísticos, repetitivos y estandarizados” (Jiménez, 2014, p. 124), con ello, favorecería el aprendizaje activo, darían a conocer sus ideas y participarían en clase. Además, reconocí que un proyecto puede partir de los intereses de los niños con la finalidad de que les resulte atractivo y se involucren en las actividades, colocando al alumno “frente a una serie de decisiones que deberá tomar para alcanzar un objetivo que él mismo ha elegido o que se le ha propuesto, e incluso asignado” (Perrenoud, 1999, p.5).

Para el diseño del proyecto revisé algunos elementos de la organización propuesta por Tapia (2011), quien señala tres fases: planeación, ejecución y socialización. En la primera, se estructura lo que se quiere desarrollar a lo largo del proyecto; en la segunda, se desarrolla lo planeado; en la tercera se dan a conocer los resultados. En las distintas fases hay actividades para que los alumnos construyan aprendizajes y elaboren productos. También hay que prever el planteamiento de cuestionamientos que sean detonantes para definir un curso de acción en cada una de las fases o etapas (Ander- Egg y Aguilar, 1998, citado en Díaz, 2005). Decidí retomar cuatro fases del proyecto basándome en la experiencia de la Mtra. Lydia Espinosa Gerónimo (docente de la EDM), con sus grupos unitarios: discusión, investigación, planeación-desarrollo y comunicación.

Para construir e implementar el proyecto fue importante saber cuál era el papel que como docente debía desempeñar, según Jiménez “la función del docente deja de ser la de transmisor de conocimientos y habilidades, para ser un asesor, coordinador y persona de apoyo” (2014, p. 124). Se trata de un cambio en la forma de trabajo, somos guías que interpretamos y damos sentido a las propuestas de los alumnos con la finalidad de alcanzar los propósitos establecidos, por tanto, no se trata de ser el único en proponer las actividades o solucionar las problemáticas.

El trabajo por proyectos me llevó, en primer lugar, a definir con el alumnado cuál sería la temática que abordaríamos. Los niños plasmaron por medio de dibujos o de

manera escrita sus intereses. En plenaria la mayoría votó por realizar un partido de futbol en la cancha de la comunidad, y para no dejar de lado a la minoría se acordó incluir un convivio y la elaboración de un postre. El título del proyecto quedó de la siguiente manera: “Jugar futbol en la cancha de nuestra comunidad”, el cual atiende a los intereses que los niños expresaron.

Después de definir la temática, conocer los intereses del alumnado y considerar las dificultades o necesidades de aprendizaje que identifiqué en el grupo multigrado, establecí dos propósitos, uno para mí como docente y uno para los alumnos; con este ejercicio buscaba orientar el diseño y desarrollo del proyecto (tabla 2).

Tabla 2. Propósitos generales y específicos del proyecto

Aspecto	Propósito general	Propósitos específicos
Alumnos	Que lean y produzcan diversos tipos de textos, con una finalidad comunicativa, al participar en las fases de un proyecto de interés que favorece el trabajo colaborativo en el grupo multigrado.	<ul style="list-style-type: none"> •Avancen en el conocimiento y uso del sistema de escritura y el proceso de producción textual. •Interactúen con diversos portadores textuales, al buscar y seleccionar información. •Se familiaricen con una nueva forma de organización de las actividades en el aula multigrado que implica su participación activa en la toma de decisiones. •Trabajen de manera colaborativa en las diversas actividades propuestas en el proyecto.
Docente	Diseñar, aplicar y evaluar un proyecto, que responda a los intereses de los/as alumnos/as y en ese contexto abordar aspectos relacionados con la alfabetización inicial y la producción textual de forma contextualizada promoviendo en el docente una nueva forma de planear para el aula multigrado.	<ul style="list-style-type: none"> •Apoyar a los alumnos en la identificación de sus intereses y expresión de sus puntos de vista asociados al desarrollo del proyecto. •Vincular los intereses de los alumnos con las demandas del currículo en lo relativo a alfabetización inicial y producción textual.

	<ul style="list-style-type: none"> •Promover el trabajo colaborativo en el aula multigrado en el desarrollo de las actividades. •Documentar el desarrollo del proyecto, haciendo uso de una evaluación formativa. •Planificar situaciones favorables de aprendizaje respetando la diversidad y las condiciones del grupo multigrado.
--	---

Fuente: elaboración propia.

Respecto a las fases del proyecto, en la de discusión contemplé una ruta de trabajo que permitiera a los alumnos contextualizar el trabajo a desarrollar. Para iniciar, les mostraría artículos e imágenes relacionadas con el fútbol, en el caso de estas últimas los alumnos en proceso de alfabetización inicial las relacionarían con lotas de palabras. Los alumnos discutirían y organizarían las actividades que se llevarían a cabo en la fase, con apoyo en un papelógrafo que contendría preguntas guía y en donde también escribirían las respuestas. Posteriormente, copiarían el contenido del papelógrafo, lo que serviría como un registro para reconocer el avance en el proyecto.

También busqué que elaboraran un cartel o un folleto de lo discutido en la sesión. Para ello, organizaría al alumnado en subgrupos pequeños por grado escolar y habilidades. Apoyaría a los alumnos en proceso de alfabetización inicial con una “caja con palabras”⁴⁹ para que formaran oraciones relativas al cartel (SEC, 1993, p.85). Por último, abriría un espacio en el que los alumnos dieran a conocer sus textos.

⁴⁹“La caja con palabras, sirve para que los alumnos puedan formar o integrar enunciados. Los niños buscan en las cajas las tarjetas, lotas correspondientes para formar un enunciado” (SEC, 1993, p. 85).

Consideré que esta fase de discusión podría desarrollarse en una sesión de 90 minutos. Pretendía que las actividades abarcaran aprendizajes esperados de Español relacionadas con el uso del sistema de escritura para escribir y leer frases, la elaboración de carteles y folletos (SEP, 2011a). También para Formación Cívica y Ética se trabajaría: “reconoce el diálogo como recurso para favorecer la solución de conflictos y el trabajo colaborativo” y “participa en la toma de acuerdos” (SEP, 2011a, p. 147); cabe señalar que estos últimos los contemplé en todas las fases.

En la fase de investigación consideré tres sesiones de 90 minutos cada una. Para despertar el interés en los alumnos mostraría un video de jugadas de futbol hechas por hombres y mujeres. Luego en pequeños subgrupos (organizados sin considerar el grado escolar) los alumnos contestarían las preguntas generadoras. Posteriormente, a través de una plenaria tomarían acuerdos sobre: los temas que indagarían, de qué manera se involucrarían y cómo presentarían la información. Los acuerdos se registrarían en un papelógrafo. En otra sesión, brindaría apoyo al alumnado para enriquecer su búsqueda de información, al proporcionarles algunos materiales como revistas, periódicos, libros y cartas de Washburne.⁵⁰ En la última sesión los alumnos expondrían el resultado de su indagación de la manera que consideraran pertinente.

⁵⁰ “Cartas de Washburne. Estas tarjetas tienen dos caras. El frente de la tarjeta deberá llevar un corte diagonal a la derecha, en esa cara de deberá escribir la pregunta o cuestión que se quiera tratar o reafirmar. En la parte posterior se escribirá la respuesta a cada cuestión.” (SEC, 1993, p.96).

En esta fase consideré abordar aprendizajes esperados centrados en la búsqueda y selección de información de la asignatura de Español (SEP, 2011a). También para Ciencias Naturales y Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, delimité abarcar la explicación de algunas medidas para prevenir accidentes y el que reconocieran los riesgos físicos que puede haber en la realización del partido de fútbol, el postre y el convivio (SEP, 2011c).

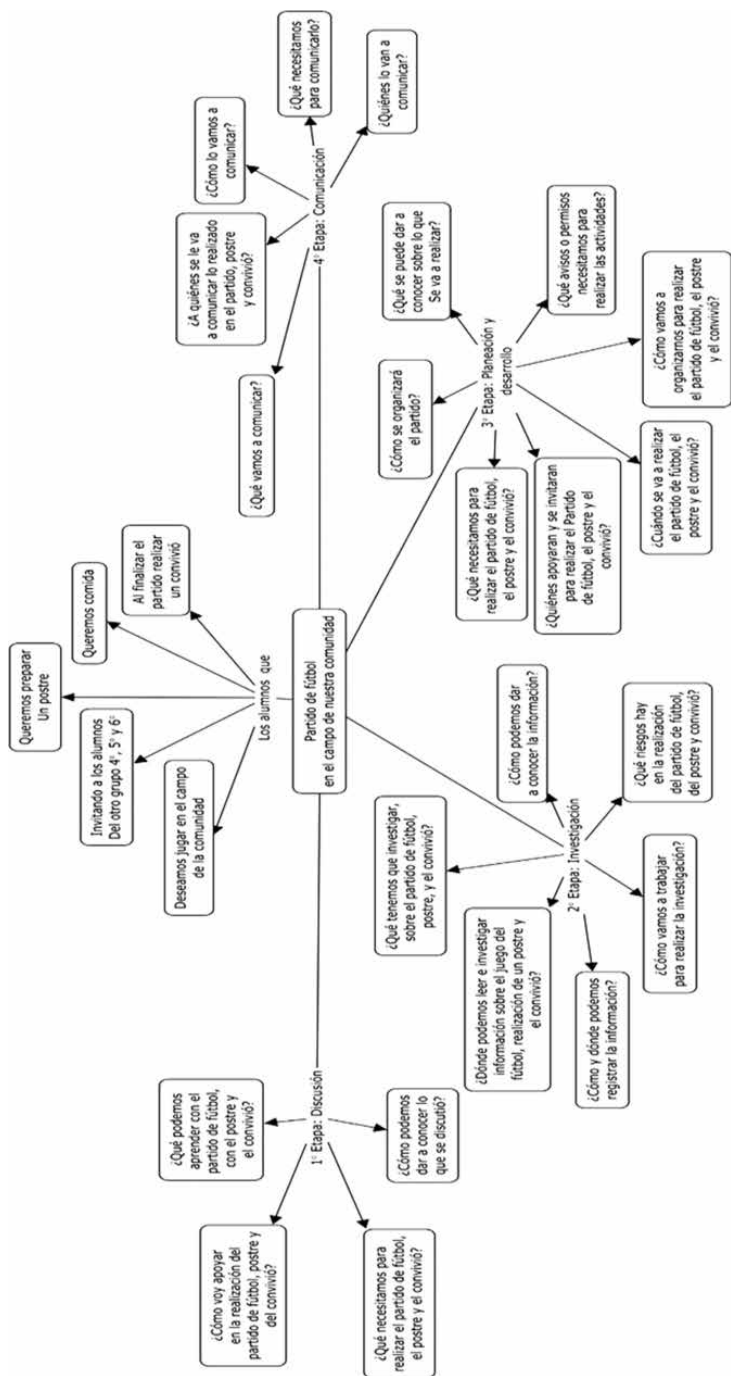
Para la fase de planeación y desarrollo planifiqué tres sesiones de 90 minutos cada una. En la primera sesión, los alumnos contestarían grupalmente preguntas detonadoras que servirían de guía en el trabajo de la fase y para la toma de acuerdos. Esto lo representarían a través de un mapa conceptual. También realizarían un cronograma con las actividades que permitirían realizar el partido de fútbol, el convivio y el postre. En la segunda sesión se prepararía el postre, también se desarrollarían las actividades que eran previas al partido de fútbol. Se pretendía que los alumnos produjeran diferentes tipos de textos, como permisos, tablas y un cronograma; a su vez que resolvieran problemas relacionados con el proyecto que implicaran sumas, restas, multiplicaciones y divisiones. En la tercera sesión se efectuaría el partido de fútbol y el convivio, en el que los alumnos ofrecerían un postre a los invitados.

En esta fase se abordarían los siguientes aprendizajes esperados de la asignatura de Matemáticas: “utiliza la sucesión oral y escrita de números” (SEP, 2011a, p. 85); “resuelve problemas que impliquen suma, resta, multiplicación y división” (SEP, 2011c, p. 74). Para Español, se retomaron los aprendizajes relacionados con las recetas, también se buscaría que realizaran un cronograma

para ordenar actividades y escribieran permisos dirigidos a los tutores. En Ciencias Naturales, y Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, se reforzarían los siguientes aprendizajes (retomados del programa, con adecuaciones al proyecto): reconoce los riesgos físicos que puede haber en la realización del partido de fútbol, postre y convivio y “explica algunas medidas para prevenir accidentes” (SEP, 2011c, p. 102).

Con relación a la última fase, denominada de comunicación, pensé en que fuera desarrollada en dos sesiones de 90 minutos. En la primera sesión recordaríamos lo realizado en el proyecto a través de fotos, videos y trabajos a los alumnos. Posteriormente los alumnos organizarían el trabajo de la fase por medio de las preguntas detonadoras (es posible observar todo el planteamiento de preguntas en la Figura 2). Orientaría el trabajo para que los alumnos elaboraran una noticia del desarrollo del proyecto organizados en subgrupos. Los alumnos tomarían acuerdos para determinar cuándo y a quién comunicarían sus experiencias en el proyecto, así como dónde y qué trabajos presentarían. En esta fase pretendía abordar aprendizajes esperados de la asignatura de Español relacionados con la elaboración de noticias (SEP, 2011b).

Figura 2. Preguntas detonadoras del proyecto



Fuente: elaboración propia

5.4 EVALUACIÓN

Consideré implementar un enfoque formativo de la evaluación, para ello diseñé una matriz de evaluación, en ella retomé los propósitos generales y específicos establecidos en la planeación, esto me ayudó a definir qué se tenía que evaluar (definir un conjunto de indicadores), la selección de técnicas e instrumentos a utilizar para hacer un seguimiento puntual de lo sucedido en el proyecto.

Una de las técnicas que utilizaría era la observación, debido a que con ella se puede “construir una representación realista de los aprendizajes” (Perrenoud, 2008, p.136), que ayude a verificar los avances de los niños en las actividades propuestas. Construí una guía de observación en la que valoraría el avance del alumnado en proceso de alfabetización inicial, ésta la ocuparía durante todas las fases del proyecto.

También elaboré diferentes instrumentos como: dos rúbricas, una para valorar los textos construidos por los alumnos, y otra enfocada a reconocer el trabajo docente, la cual emplearía al término de cada una de las fases; escala de valoración descriptiva, para identificar el avance conforme a los propósitos establecidos y una autoevaluación, realizada por las niñas y niños al término de cada una de las fases.

Después del desarrollo del proyecto, para analizar los resultados del proyecto tomé como base la matriz de evaluación que diseñé. Definí dos ejes de análisis: grupo multigrado y desempeño docente, de ellos derivé algunas

categorías. En particular se observará que, en cuanto al primer eje, retomé aspectos relacionados con las asignaturas de Español y Formación Cívica y Ética, pues fueron los que se pudieron abordar más en la implementación del proyecto. En lo que corresponde al docente me enfoqué en la intervención didáctica.

5.5 ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA Y DE LOS RESULTADOS

Antes de abordar los resultados es importante que señale algunos ajustes que se hicieron a lo planeado. La puesta en marcha del proyecto, abarcó del 22 de junio al 13 de julio del 2015, y coincidió con el cierre del ciclo escolar. Como director de la escuela tuve que asumir diversos trámites administrativos y posponer las sesiones del proyecto en la fecha establecida, incluso una se desarrolló en horario vespertino.

Aunque consideré que el proyecto se desarrollaría en nueve sesiones de 90 minutos cada una, solo pude implementar ocho, en las que ajusté el número de actividades. En la aplicación, las sesiones duraban más de lo establecido, porque a los alumnos les llevó más tiempo del esperado concluir las actividades. Debo reconocer que la planeación del proyecto fue ambiciosa, ya que se establecieron más actividades de las que fue posible abordar.

5.5.1 GRUPO MULTIGRADO

En este eje de análisis abordé las siguientes categorías: producción de textos; búsqueda y selección de información; trabajo por proyectos y ayuda mutua.

5.5.1.1 PRODUCCIÓN DE TEXTOS

A lo largo del proyecto los alumnos elaboraron un cartel y un folleto. Para ello se organizaron en pequeños subgrupos de diferentes grados. Cabe destacar que los alumnos tenían escasa experiencia previa en la elaboración de estos tipos de texto, por lo que les presenté algunos ejemplos con la finalidad de que identificaran sus características y tuvieran modelos a seguir para la construcción.

La elaboración del cartel correspondió a alumnos de primero y segundo organizados en dos equipos. Tres de los alumnos estaban en proceso de alfabetización inicial y uno de primero ya era alfabético. Al analizar los carteles, y su proceso de construcción, pude reconocer que los alumnos identificaron una de sus características, ya que agregaron dibujos como recursos gráficos, en la frase principal usan un tipo de letra con mayor grosor lo que hizo que resaltara. Sin embargo, los dos carteles no utilizan mayúsculas al inicio de la oración, hay faltas de ortografía, no concretaron la idea principal y hace falta legibilidad en las letras. Lo realizaron de manera horizontal, aspecto que no se apega al tipo de texto, que es usualmente construido de manera vertical, lo que pudo derivarse de que ellos tuvieron la libertad de

construir el texto y no se hizo una reflexión posterior de las características.

Figura 3. Cartel de Israel y Antonio



Fuente: creación propia basada en la tarea de los estudiantes.

Figura 4. Cartel de Lilia y Misael



Fuente: creación propia basada en la tarea de los estudiantes.⁵¹

⁵¹ Bastimento, provisión de alimentos con el que se abastecía a los alumnos durante el receso escolar.

Otra parte interesante de los carteles es la oración que escribieron. Para ello, les proporcioné un sobre de palabras justas con la idea principal de lo abordado en la fase de discusión, lo que sirvió solo de guía ya que agregaron a la oración otras palabras porque consideraban que les hacían falta para completar la idea principal; esto habla del ambiente de libertad que existió en la actividad.

Para la elaboración del folleto conformé otros dos subgrupos, integrados por tres y cuatro alumnos (de segundo y tercer grado). En esta actividad identifiqué dificultad de los alumnos para ponerse de acuerdo con relación al contenido que debería incluirse y cómo iban a organizar la información. Esto pudo deberse a que desconocían cómo realizar este tipo de texto, y sus características; reconozco que me faltó un “análisis de las capacidades lingüísticas de los alumnos y la identificación de sus problemas de escritura” (Dolz, Gagnon, Mosquera y Sánchez, 2013, p. 10).

En la portada de los folletos se puede identificar un título acompañado de un dibujo de una cancha de fútbol. En las partes subsecuentes escribieron información acerca de lo que realizarían durante el proyecto, separado en subtítulos, y realizaron dibujos centrados en el fútbol, el convivio o el postre. Una de las diferencias que hay entre los dos folletos que elaboraron, es que en uno de ellos usaron asteriscos como una manera de resaltar el listado de oraciones que plasmaron. Esto muestra que hay alumnos con mayores conocimientos sobre ciertos signos tipográficos y su uso al presentar determinada información.

A pesar de que los alumnos no tenían mucha experiencia en la construcción de carteles y folletos, lograron identificar sus características generales. Sin duda, tengo mucho que mejorar en este rubro: por un lado, el promover que durante el trabajo en equipo se aporten ideas que ayuden en la construcción de textos y también es necesario que profundice con los niños en el conocimiento de la escritura de los diferentes tipos de textos.

5.5.1.2 BÚSQUEDA Y SELECCIÓN DE INFORMACIÓN

En esta categoría de análisis profundicé en cómo los estudiantes localizan y seleccionan información para ampliar sus conocimientos en cuanto a los temas relacionados con el proyecto: el futbol, los postres y el convivio. Este proceso se llevó a cabo en la fase de investigación y en ella construyeron una lámina como apoyo para la exposición de la información recuperada. Para ello, se formaron en tres subgrupos por afinidad. En cada uno de los subgrupos había un integrante en proceso de alfabetización inicial.

Considero que una de las limitantes para que los alumnos realizaran la búsqueda y selección de información, fue que carecían de fuentes bibliográficas. Los niños rescataron información en fuentes orales (de sus padres, abuelos u otro familiar), y les proporcioné Cartas de Washburne, con breve información de los temas, y algunos libros del acervo escolar: *El futbol, a sol y sombras*, y *Recetas Veracruzananas*. Reconozco que faltó mayor previsión del acopio de fuentes documentales y así hacer una búsqueda más focalizada. Durante la consulta de los

documentos, observé que el equipo encargado de profundizar en el tema del fútbol tuvo dificultades para identificar ideas principales de los textos, con esto evidenció lo mencionado por Palacios, Canizal y Pérez (1997) “el determinar cuál es una idea principal [de un texto] puede ser una tarea abrumadora y difícil.” (p.13). Para atender esta situación fue necesario hacerles preguntas orales para ir guiando la búsqueda.

La selección de información y construcción de las láminas, se realizó de manera simultánea. Durante este proceso reconocí que los alumnos comentaban la información que habían identificado y la compartían entre ellos. La mayoría, daba a conocer sus ideas, con lo que pude reconocer que avanzaron en el aprendizaje de los temas. El alumnado recuperó información que para ellos era importante, por ejemplo, en el caso del equipo responsable del postre se centró en su definición y clasificación. También observé que los alumnos no tienen la práctica de tomar notas de la información relevante que recolectaban, tampoco les recomendé que lo hicieran, lo que a la distancia considero una omisión.

Esta experiencia me permitió reflexionar sobre la importancia de seguir trabajando con los alumnos la búsqueda y selección de información. Reconozco que como docente debo intervenir de diferentes maneras para guiar y apoyar a los alumnos a discriminar entre información relevante y aquella que es complementaria. Sin duda, el trabajo por proyectos dio paso a que estas actividades fueran más significativas, ya que se incorporaron temas de interés, lo que facilitó que los alumnos se interesaran y se apropiaran de la información.

5.5.1.3 TRABAJO POR PROYECTOS Y AYUDA MUTUA

Los estudiantes identificaron cada una de las fases en las que estaba estructurado el proyecto didáctico. También se involucraron en las actividades, aportaron ideas y mostraron interés. Fueron capaces de explicar en sus propias palabras en qué consistió el proyecto:

Arán: primero hablamos de lo que íbamos hacer; después investigamos sobre el futbol, los postres y el convivio; también organizamos el partido de futbol y el convivio e hicimos el postre.

Franco: hicimos un folleto para decir que íbamos hacer, luego con Alex y Antonio investigamos sobre los postres, otros investigaron del fut, y del convivio. Después hicimos el partido y el convivio [enseñando las fotografías]. (Diario del profesor).

Al iniciar el proyecto los alumnos presentaban dificultad en el trabajo colaborativo que implica este tipo de proyectos. Sin embargo, por el tipo de actividades que se promovieron la mayoría, cumplía con los materiales y las tareas.

Considero que el proyecto dio pauta para que los alumnos hicieran propuestas que antes no hacían. Por ejemplo, en la elaboración de la gelatina se tenía que medir un litro de refresco, a partir de un envase de dos litros, los niños propusieron dos métodos: usando el vaso de la licuadora, y

otro midiendo el peso del refresco para sacar la mitad de él. Esto es una muestra de que a través del proyecto se sintieron con confianza proponer soluciones a un problema.

En cuanto al trabajo colaborativo noté un gran avance en los alumnos, ya que durante el proyecto se evidenció cómo alumnos mayores apoyaban a los menores, o viceversa. Ejemplo de ello se dio durante la elaboración del postre (figura 5), en el que participaron con sus conocimientos y poniendo en juego sus habilidades: unos leían la receta y otros median las porciones de los ingredientes. Con ello concuerdo con lo mencionado por Hargreaves, Earl y Ryan (2000, citado por Mercado y Luna, 2013) “los estudiantes aprenden mejor cuando se acostumbran a pensar juntos, a cuestionar suposiciones del otro y a elaborar nuevas comprensiones”.

Figura 5. Alumnos realizando el postre en la fase de planeación y desarrollo



Fuente: fotografía propia.

Con el proyecto se favoreció el diálogo entre los alumnos, como lo evidencia la siguiente conversación entre dos de ellos, que se dio durante la organización previa al partido de fútbol:

Alumno de sexto: las niñas no jugarán

Alumno de tercero: ellas si pueden jugar, solo hay que tener cuidado de no pegarles una patada; cada equipo tendrá una niña (Diario del profesor).

El alumno de sexto grado cambió de opinión y tuvo disposición de jugar con las niñas. Esto me lleva a reflexionar que, al manifestar sus ideas y comparar versiones distintas sobre algún suceso, los niños aprenden y reelaboran sus ideas, tal como lo señala Mercado y Luna (2013). También pude notar que aún falta que los alumnos comprendan, o reconozcan al diálogo como un recurso para solucionar problemas, ya que en otras situaciones escolares no recurrían a él. En la figura siguiente se puede observar el desarrollo del partido en donde jugaron alumnos y alumnas.

Figura 6. Juego de fútbol realizado con participación del grupo multigrado



Fuente: fotografía propia.

5.5.2 DESEMPEÑO DOCENTE

El análisis de este eje abarca tres categorías que se centran en mi desempeño al diseñar, aplicar y evaluar el proyecto, así como en los conocimientos y retos que me dejó el llevar a cabo una nueva forma de trabajo en un grupo multigrado.

5.5.2.1 PLANEACIÓN POR PROYECTOS

En esta categoría analicé de qué manera, desde la planeación didáctica, se atendieron los intereses de los alumnos; la manera en cómo se vincularon estos intereses con los aprendizajes

esperados del Plan de Estudios 2011 de Educación Primaria. Además, abordaré si tomé en cuenta la diversidad del grupo para el diseño y organización de las actividades.

Adopté un concepto de planeación didáctica entendido, como “un proceso que orienta la acción en una dirección determinada y que contempla los medios necesarios para alcanzar un fin” (Harf, s/a, p. 3). La experiencia de incursionar en el trabajo por proyectos me representó un reto. Esta modalidad me demandó tender un vínculo entre los intereses de los alumnos y los aprendizajes esperados establecidos en el currículum. Se trató de partir de las propuestas de los alumnos y a su vez realizar una revisión exhaustiva de los programas de estudio de los tres grados escolares.

Reconozco que la planeación por proyectos me permitió relacionar distintas asignaturas e integrarlas. Por un lado, abordar el trabajo colaborativo y la toma de acuerdos a través del diálogo, a su vez, aprendizajes esperados relacionados con el cartel, el folleto y la receta. Aunque tenía contemplado trabajar con las asignaturas de Ciencias Naturales y Matemáticas, estas no se pudieron abordar como lo hubiera esperado por falta de tiempo.⁵²

El grupo multigrado era bastante heterogéneo, se me dificultó responder a esa diversidad, considero que

⁵² Para Matemáticas contemplé los siguientes aprendizajes esperados: utiliza la sucesión oral y escrita de números, por lo menos hasta el 100; resuelve problemas que impliquen suma o restas de números de dos cifras; resuelve problemas que impliquen multiplicar o dividir números naturales utilizando procedimientos informales; produce o completa sucesiones de números naturales, orales y escritos en forma ascendente o descendente; resuelve problemas que impliquen dividir mediante diversos procedimientos. En el caso de Ciencias Naturales: reconoce los riesgos físicos que puede haber en la realización del partido de fútbol, del postre y del convivio; explica algunas medidas para prevenir accidentes en las actividades a realizar; reconoce riesgos físicos.

planificar un proyecto basado en sus intereses representó un primer paso para atender este aspecto. En algunas fases diferencié las actividades de acuerdo a sus conocimientos del sistema de escritura y grados escolares (ejemplo de ello fue la construcción del cartel y el folleto), las necesidades de aprendizaje de los estudiantes fueron parte importante en el diseño, y para atender sus intereses se abrieron espacios para que los alumnos propusieran actividades de acuerdo a sus gustos.

5.5.2.2 INTERVENCIÓN DOCENTE

En esta categoría profundicé en el análisis de la implementación del proyecto para reconocer cómo se promovió la participación de los alumnos, las formas en que organicé al grupo, y qué tanto favorecí la ayuda mutua y el trabajo colaborativo.

Motivar la participación de los alumnos no fue un proceso sencillo, tuve que realizar preguntas específicas que los orientaran al momento de compartir sus ideas. En otros momentos invité primero a los niños menos participativos para que compartieran sus conocimientos en relación con los temas y, a partir de ello, detonar las intervenciones orales del resto del grupo, de tal manera que entre todos pudieran enriquecer la información, o llegar a una conclusión. Reconocí la importancia de apoyarlos para que avanzaran en la construcción de sus aprendizajes, en especial en los que presentan mayores áreas de oportunidad.

Por otro lado, durante el proyecto, y en las diferentes actividades, se llevaron a cabo distintas formas de organización del

grupo que favorecieron el trabajo colaborativo. Una organización que me dio resultado fue cuando se conformaron los subgrupos para construir el cartel y el folleto. En ellos busqué que hubiera alumnos con el mismo nivel de conocimiento y uso del sistema de escritura, con esto pude reconocer que en el grupo multigrado es necesario proponer agrupamientos de acuerdo al perfil de aprendizaje del niño, sin importar el grado escolar que cursa.

También es necesario dar la oportunidad a los niños para organizarse. En la investigación y exposición de los temas, los agrupamientos se dieron por afinidad. Ahí pude observar que cada uno aportaba sus conocimientos para avanzar y cumplir con lo establecido, y que a pesar de que en los equipos había niños en proceso de alfabetización inicial ellos participaron y se integraron en las actividades, evidenciando que “un alumno puede desarrollar ciertas actividades gracias a la asistencia o andamiaje otorgado por el compañero o compañera más capaz” (Uttech, 2001, p. 36).

En cuanto al análisis de las actividades y mi desempeño, una dificultad que presenté se dio al apoyar a los alumnos en la construcción de los textos. Uno de los retos que me quedan como docente en cuestión a la producción textual es el “dominio de la disciplina y de los contenidos, además del conocimiento de la didáctica” (Perrenoud, 2007 citado por Tapia, 2011, p. 12).

Para finalizar esta categoría, quiero enfatizar que, si bien me planteé desarrollar un proyecto en el que los alumnos propusieran la mayoría de las actividades y orientaran los trabajos, considero que, aunque logré incorporar propuestas del alumnado, gran parte de lo realizado fue una iniciativa mía, lo tomo como una etapa de transición a una nueva forma de

trabajo. Aún me falta mucho por aprender y desarrollar para lograr que los alumnos sean quienes organicen y estructuren un proyecto.

5.5.2.3 EVALUACIÓN

En esta última categoría abordé lo referente a la evaluación, analicé si las técnicas e instrumentos que se implementaron ayudaron en la reflexión del proceso de enseñanza-aprendizaje y si me permitieron valorar el aprendizaje de los alumnos.

Como lo señalé, los instrumentos de evaluación que se contemplaron en la matriz de evaluación para valorar el proceso de aprendizaje de los alumnos fueron los siguientes: guías de observación; rúbricas, para para valorar la elaboración de los diferentes textos que se construirían; escala de valoración descriptiva y autoevaluación. De todos ellos, sólo utilicé la guía de observación y la rúbrica para valorar los carteles y folletos (estos se implementaron solamente en la fase de discusión).

En la guía de observación establecí indicadores como: reconocer características de las palabras y letras (con cuál empieza, con cuál termina, etc.); utiliza el conocimiento que tiene de las grafías de su nombre para escribir otras; y da información acerca de una letra, de la forma gráfica, del orden, del valor sonoro. Con estos indicadores pude valorar a los alumnos en proceso de alfabetización, y me ayudaron a afinar mi mirada sobre el aprendizaje de los niños. El llenado de este instrumento se dio a través de la observación, la cual “consiste en un examen atento que un sujeto realiza sobre

otro u otros sujetos o sobre determinados objetos” (Casanova, 1997, p.133).

Otro instrumento que aportó a la evaluación fue el diario del profesor, este no estaba considerado en la matriz de evaluación, pero se empleó para realizar un registro más detallado de lo que sucedió en el aula. También me sirvió para comparar la información con otros instrumentos, así como analizar el proceso de enseñanza aprendizaje, reconociendo de esta manera que algunos alumnos en proceso de alfabetización identificaban la primera letra de las palabras o llevaban a cabo otros procesos que no tenía idea que sucedían. Con los pocos instrumentos y técnicas utilizadas me acerqué a conocer los avances de los estudiantes en relación con los aprendizajes esperados. Lo que me ayudó a detectar algunas problemáticas y hacer adecuaciones para mejorar el trabajo del aula.

Considero que realicé una evaluación escueta, se aplicaron pocos instrumentos y desarrollé escasas técnicas de evaluación. Pienso que al diseñar la evaluación incluí muchos formatos, esto en la implementación me causó estrés. En este sentido coincido con Perrenoud (2008, p.164) cuando menciona que “la evaluación también absorbe tiempo y energía al docente. Al hacerla en exceso, en ciertos momentos, o dominios o para ciertos alumnos, derrocha fuerzas que podrían ser mejor invertidas en otras actividades.”

Me queda un gran reto por afrontar, el cual es elaborar instrumentos que me faciliten la recolección de información para conocer mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, debo de seguir implementado evaluaciones para desarrollar habilidades que me ayuden a realizar mejores

juicios para conocer los procesos de aprendizajes de los alumnos. Por último, debo de favorecer la autoevaluación en los alumnos y en mí quehacer docente para poder identificar errores y aciertos.

5.6 CONCLUSIONES

En este apartado planteó algunas reflexiones finales relacionadas con mi experiencia en el trabajo por proyectos en un grupo multigrado. Inicio comentando que, durante mi tránsito por la EDM y la puesta en marcha del proyecto, pude identificar que en las escuelas multigrado existen diversas oportunidades de aprendizajes para docentes y alumnos; en un ambiente adecuado logran integrarse comunidades de aprendizaje donde la ayuda mutua facilita un andamiaje alrededor de los diversos contenidos educativos (Uttech, 2001).

Sin duda alguna el desarrollo del proyecto, y su recuperación a través de un análisis puntual, generó en mi persona una nueva concepción de la manera en que puede darse el proceso de enseñanza y aprendizaje en un aula con estudiantes diversos en edades y grados escolares. Reconocí que el trabajo colectivo y colaborativo entre docente y alumnos contribuye a una educación mucho más activa, democrática y reflexiva, la cual puede ser favorecida tomando en cuenta las ideas de los alumnos permitiéndoles que propongan actividades, respetándolas e incluyéndolas en la secuencia de actividades.

Algo que puedo retomar de la implementación del proyecto es que se pueden atender las necesidades de los alumnos y al mismo tiempo avanzar en los aprendizajes esperados establecidos en los programas de estudios, quizá en un orden diferente del previsto; no son aspectos incompatibles, al contrario, se complementan y articulan cuando como docentes tenemos apertura, flexibilidad y conocimiento de diversas modalidades de planeación didáctica.

Me incliné por desarrollar la planeación de un proyecto centrado en intereses de los alumnos, pero me queda claro que se pueden desarrollar otras modalidades o actividades pertinentes, como son la organización de actividades a partir de un tema en común, o en algunos casos, realizar secuencias didácticas. El diseño y desarrollo del proyecto me permitió la convergencia de varias asignaturas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque reconozco que se abordaron más aprendizajes esperados de Español.

Otro punto, no menos importante, es que con el trabajo por proyectos se pueden llevar a cabo diferentes formas de agrupamiento de los alumnos en el aula multigrado. Esto a su vez permite promover un trabajo colaborativo y que los niños con mayores avances apoyen a los que presentan más necesidades.

Reconozco que esta experiencia refleja que aún me quedan muchas áreas de oportunidad, empezando porque se me dificultó la distribución de los tiempos en la planeación. Es necesario que visualice y contemple el ritmo de aprendizaje

de los niños, las actividades a realizar y el contexto para prevenir situaciones que puedan alargar el trabajo.

También tengo una tarea pendiente respecto a₅₅ la evaluación de los aprendizajes. Si bien a nivel conceptual me queda claro que una evaluación formativa permite conocer mejor los avances, logros y necesidades de los niños, requiero afinar mejor el tipo de técnicas e instrumentos viables para recuperar de manera cotidiana esta información. Como docente debo continuar con autoevaluaciones críticas que me ayuden a reflexionar acerca de mi desempeño. No es fácil, pero es fundamental en virtud de poder identificar aspectos favorables y debilidades.

Otra área en la cual debo de investigar y mejorar es en el proceso de alfabetización inicial y la didáctica de la lengua escrita en general, con la implementación del proyecto y con el análisis del trabajo realizado puedo identificar que aún me falta mucho por aprender en este campo que resulta central en las aulas multigrado.

REFERENCIAS

- Casanova, M. (1997). *La evaluación educativa. Escuela Básica*. Biblioteca del Normalista. México: SEP.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Dolz, J., Gagnon, R., Mosquera, S. y Sánchez, V. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona, España: Grao.

- Gilberti, E. (2005). *La familia a pesar de todo*. Buenos Aires. México: Ediciones Novedades educativas.
- Harf, R. (s/f). *Poniendo la Planificación sobre el tapete*. [Discurso principal] Conferencia. Revisada el 5 de julio de 2014. Recuperado de [http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/modulo4/materiales/planificacio .pdf](http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/modulo4/materiales/planificacio.pdf). (julio de 2014).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del sistema educativo nacional educación básica y media superior*. México: Autor.
- Jiménez, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación educativa*, (24), págs. 119-131.
- Martín, M. (1997). *Planificación y práctica educativa, infantil, primaria y secundaria*. España: Escuela Española.
- Mercado, R. y Luna, M. (2013). *Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla*. México: Ediciones SM.
- Palacios, M., Canizal, A. y Pérez, Y. (1997). *Leer para aprender*. México: Longman.
- Perrenoud, Philippe. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen Pedagógica/Océano.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Ediciones Colihue SRL.
- Secretaría de Educación y Cultura. (1993). *Apoyo a educación rural UNIBID*. Xalapa: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Propuesta Educativa Multigrado 2005*. México: Autor.

- (2011a). Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Primer grado. México: SEP.
- (2011b). Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Segundo grado. México: SEP.
- (2011c). Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Tercer grado. México: SEP.
- Tapia, M. (2011). *La Planificación didáctica II. Cuarta Sesión de Trabajo Académico para el Consejo Técnico Escolar*. México: SEP.
- Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. México: Paidós.

CAPÍTULO VI

¡HAGAMOS EXPERIMENTOS! EL TRABAJO POR PROYECTOS EN MULTIGRADO

Sheila Gretel Herrera Xotla

Cintia Ortiz Blanco

6.1 INTRODUCCIÓN

Uno de los mayores retos que enfrentan los maestros que laboran en escuelas multigrado es atender la diversidad que se manifiesta en los grupos de niñas y niños de distintas edades, niveles académicos y contextos socioculturales. Ante ello, una inquietud recurrente es ¿qué hacer para que todos aprendan atendiendo a sus intereses y necesidades académicas particulares? ¿qué estrategias de enseñanza implementar con un grupo multigrado? Esas y más inquietudes me llevaron a buscar mayor preparación para poder atender a mi grupo multigrado.

En el marco de los estudios de la *Especialidad en Docencia Multigrado* en la *Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”*, con apenas dos años de experiencia como maestra de primaria multigrado, y en la búsqueda de mejorar mi práctica docente, diseñé, desarrollé y analicé una intervención didáctica acompañada por mis colegas de estudio, guiada por mis maestros de posgrado y asesorada por mi directora de proyecto de titulación.

Este capítulo es el producto de un trabajo en equipo entre directora y docente, autoras del capítulo, que implicó un proceso de sistematización, análisis, retroalimentación y reflexión. Aunque, se relata desde mi voz como docente. El objetivo es mostrar una experiencia que sirva de orientación y motivación para que más docentes incursionen en el desarrollo de proyectos similares con sus estudiantes, bajo un enfoque de investigación acción. No se pretende dar una receta ni mucho menos un instructivo, más bien, un resumen esquematizado del proceso que implicó desarrollar un proyecto en el aula; que no fue sólo la aplicación de la estrategia, sino un profundo cambio en las concepciones que guiaban mi quehacer docente.

Mi grupo estaba conformado por 10 estudiantes de 1º y 2º grado; una estudiante en primer grado y nueve en segundo grado, que asistían a una primaria general⁵³ de sostenimiento federal y organización tridocente, ubicada en el municipio de Emiliano Zapata, Veracruz.

53 “En México la atención a los estudiantes de escuelas multigrado se lleva a cabo mediante dos subsistemas: el primero se compone de las escuelas que pueden depender de las autoridades educativas estatales o federales; este subsistema se denomina ‘educación regular’ y está integrado por dos grandes tipos de servicio: escuelas ‘generales’ dirigidas a la población mestiza y planteles indígenas, los cuales deben atender, formalmente, a 5% de la población hablante de alguna de las más de 65 lenguas que existen en el país. El segundo subsistema corresponde a la ‘educación comunitaria’ que depende del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Este subsistema ha sido creado, exclusivamente, para atender a poblaciones rurales, y lo hace mediante una metodología pedagógica diseñada para la atención de grupos multigrado” (Juárez, 2009, citado en INEE, 2019, p.18).

6.2 EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Como parte de la delimitación de la problemática y diagnóstico relacionado con el desempeño del alumnado, identifiqué que era necesario apoyar a la alumna de primer grado en su proceso de alfabetización inicial. Los alumnos y alumnas de segundo grado ya tenían consolidado el principio alfabético de la lengua escrita, aunque requerían apoyo para desarrollar sus competencias comunicativas, específicamente, su expresión oral y escrita; siete de los nueve estudiantes presentaban dificultades para describir secuencialmente procesos. Respecto al campo del pensamiento matemático, cinco de los diez evidenciaban dificultades para resolver planteamientos.

También observé que el grupo en general mostraba poco interés hacia la investigación y lectura de temas científicos, presentando un limitado desarrollo de habilidades asociadas con la ciencia, como emplear un vocabulario básico para explicar fenómenos cotidianos, plantear preguntas, realizar experimentos, recabar datos, realizar y registrar sus observaciones y comunicar resultados. Habilidades señaladas en los Estándares Curriculares de Ciencias, del Programa de Estudios 2011 (SEP, 2011b).

En el área social, los alumnos tenían dificultades para el manejo de emociones y la autorregulación, derivando en comentarios negativos y faltas de respeto entre compañeros, incumplimiento de reglas de convivencia establecidas grupalmente, burlas y juego violento. Todas esas actitudes impedían el trabajo colaborativo y la tutoría entre pares.

Un análisis introspectivo me permitió identificar concepciones y prácticas relacionadas con el multigrado, que en ocasiones llegaban a limitar el potencial del grupo escolar dada su amplia diversidad. Reconocí que tenía una postura deficitaria hacia la escuela con grupos multigrado, la visualizaba sólo como sinónimo de problemas y dificultades, debido a la multiplicidad de funciones directivas, docentes y de servicios que recaían sobre mi persona, ya que en ese entonces era directora comisionada. Ajustar el trabajo académico a un currículo nacional que fue diseñado para escuelas unigrado, me hacía vivir en conflicto constante, por la saturación de contenidos, que no tomaba en cuenta las condiciones reales de niños, niñas y sus familias que viven en comunidades alejadas. Además, identifiqué que varias de las formas de mi planeación, organización del tiempo y del grupo, el empleo de materiales y el diseño de actividades estaban descontextualizadas; algunas formas de evaluación y de participación de los alumnos que yo promovía, no eran las más adecuadas para el logro de sus aprendizajes.

El énfasis del proyecto estuvo en atender sus necesidades de aprendizaje respecto a su proceso de alfabetización, de expresión oral, lectura, escritura y trabajo colaborativo, a partir de sus intereses, empleando una metodología de trabajo para desarrollar sus competencias.

Como parte del diseño de la intervención didáctica, incluí objetivos orientados hacia el alumnado y hacia mí como docente. Para el grupo el propósito fue fomentar su proceso de alfabetización inicial, habilidades lectoras y de escritura, y propiciar actividades donde los alumnos

desarrollaran habilidades comunicativas relacionadas con el diálogo, la toma de acuerdos y el trabajo colaborativo. Como docente y coordinadora del proyecto, me propuse mejorar mis competencias relacionadas con el diseño, aplicación y evaluación de estrategias para atender a la diversidad del grupo multigrado.

El trabajo se consideró relevante porque para las niñas, niños y para mí representaba una forma de dar sentido a los contenidos de aprendizaje que se abordan en la escuela, ayudándoles a crecer cognitivamente y afectivamente (Mercado y Luna, 2013). También la iniciativa fue pertinente porque ayudaría a que mi práctica docente fuese congruente con los enfoques vigentes sobre la enseñanza de las asignaturas, las cuales sugieren que el alumno tenga un papel activo en su proceso de aprendizaje (SEP, 2011a). Finalmente, el proyecto resultó viable porque los alumnos contaban con conocimientos previos que les ayudarían a reafirmar o replantear sus ideas y existía la disposición de las familias, sobre todo de las madres, para ayudar en el desarrollo de actividades escolares.

6.3 DISEÑO DE LA PROPUESTA: ¿POR QUÉ UN PROYECTO PARA ESTE GRUPO MULTIGRADO?

Para el diseño del proyecto partí de la idea que era necesario cambiar las decisiones que no aprovechaban el potencial que el grupo multigrado brinda con su gran diversidad. Era importante poner en juego la vigilancia epistemológica, pues como señala Santos (2011) “la distancia entre los

saberes a enseñar y los saberes enseñados efectivamente, está determinado en gran parte por las decisiones del docente” (p.86).

A continuación, explico las características de la metodología empleada –modalidad proyecto de aula–, a partir de los referentes teóricos consultados.

Uttech (2001) considera que en el seno del grupo multigrado “sin el aislamiento obvio de los diferentes grados puede florecer en un ambiente donde cada estudiante toma turnos, negociando sus diferentes papeles y aprendiendo de sus compañeros” (pp.37-38). Recuperando a esta autora, consideré desarrollar un proyecto como propuesta de intervención, pues a partir de él generaría oportunidades para que el grupo, sin importar su grado escolar, participara en actividades donde intercambiaran opiniones y experiencias. Con ello podrían avanzar en el desarrollo de competencias relacionadas con la autorregulación. Consideré un ejercicio de autoevaluación previo que me permitió identificar que algunas de mis prácticas docentes no promovían formas de trabajo entre el alumnado que impulsaran la ayuda mutua.

Entre las numerosas ventajas que ofrece el desarrollo de proyectos en la escuela y que mencionan varios autores, destaca que éstos “fomentan el aprendizaje cooperativo, con sus beneficios en términos cognitivos, socioafectivos y morales” (Fernández y Melero, 1995, citado en Lacueva, 1998 p.174). En ellos se plantean actividades con altas dosis de interacción entre los miembros del grupo, mejoran su convivencia y estimulan el apoyo mutuo. Además, ese tipo de actividades implican situaciones y retos que los alumnos

deben solucionar en colaboración con los demás; convivir y trabajar en conjunto hace que los estudiantes movilicen sus conocimientos y emociones para no lastimar a los otros. Por todo ello, el desarrollo de proyectos en el aula representa una fuente de valiosas experiencias para favorecer el diálogo y buscar el alcance de acuerdos.

Por su parte, Díaz Barriga (2005) afirma que “el aprendizaje por medio de proyectos es un aprendizaje eminentemente experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas” (p.1). Desde este marco la tarea de hacer más auténtico el aprendizaje se volvió mi prioridad, aunque también representó un desafío, pues era mi primera experiencia con esta modalidad de trabajo, no fue fácil transitar de las actividades prescritas, donde se utiliza como recurso principal el libro y el cuaderno, a otras más reales y con verdadero sentido, donde había incertidumbre sobre el rumbo que podían tomar las actividades.

Otra consideración respecto al tratamiento de los proyectos escolares es que, con ellos se propicia el desarrollo de la competencia de autorregulación y ejercicio responsable de la libertad de los alumnos que enmarca la asignatura de Formación Cívica y Ética en el Programa de Estudios 2011 (SEP, 2011a), misma que es trascendental para que los niños participen en experiencias que los hagan desarrollar su capacidad para discernir entre los intereses y motivaciones propias y las de los demás.

Tomando en cuenta los referentes mencionados, elegí el proyecto como estrategia de trabajo para atender las

necesidades académicas de mis estudiantes. Me apoyé de la idea de Mercado y Luna (2013) referente a que “los profesores capaces de conseguir que sus alumnos aprendan, explican que si la enseñanza no está vinculada con los intereses de éstos simplemente no aprenderán lo que se pretende” (p. 25).

Una razón más por la que decidí desarrollar un proyecto de aula fue para mejorar mis competencias docentes. En el marco de los estudios de la especialidad, desarrollar un proyecto de aula, bajo un enfoque de investigación acción, representó una oportunidad de formación muy valiosa para aprovechar la comunidad de aprendizaje que se había conformado entre compañeros docentes y académicos del posgrado.

El proyecto representaba una forma de dar sentido a los contenidos de aprendizaje que se abordan en la escuela (Mercado y Luna, 2013); implementar iniciativas como ésta en mi aula ayudaría a que mis estudiantes tuvieran un papel activo en su proceso de aprendizaje (SEP, 2011a).

6.3.1 ACTIVIDADES PRELIMINARES

Para identificar los intereses del grupo escolar promoví una asamblea escolar. En ella planteé la pregunta generadora ¿Qué actividades me gustaría hacer en la escuela para aprender? Acto seguido, en un papelógrafo⁵⁴ cada niño manifestó sus puntos de vista; posteriormente, entre todos,

⁵⁴ Esquema que ayudó a organizar cada fase del proyecto en un papel bond pegado al pizarrón.

eligieron las actividades que resultaban viables. Finalmente, procedí a realizar una votación y en ella el grupo decidió el tema y nombre del proyecto que deseaban desarrollar, que fue “¡Hagamos experimentos!”. Con el grupo decidimos trabajar en el acondicionamiento del laboratorio, lo cual implicó hacer cambios en la organización física del espacio áulico. Además, consideré necesario introducir el uso del cuadro Freinet y de registros para la autorregulación de conductas, para que el alumnado se familiarizara con su uso.

Para la biblioteca del aula, primero busqué material que sirviera como fuente de consulta de experimentos. Los niños trajeron algunos de casa y también recibí el apoyo de colegas docentes, que me prestaron algunos libros y revistas. Una vez que se tuvieron los materiales, junto con los niños y niñas organicé la biblioteca, clasificamos los libros y revistas en literarios e informativos. Cuando iniciamos el proyecto, los alumnos ya conocían la organización de este espacio y cómo se utilizaban los registros. Este factor fue importante para el manejo de tiempo escolar, como lo plantea Mercado (2002) “el uso del tiempo en el quehacer cotidiano del maestro es un elemento central para tomar decisiones con respecto a la enseñanza, para organizar, diseñar y desarrollar las actividades en la clase” (Citado en Arteaga, 2009, p. 32).

6.3.2 PLANEACIÓN DE LA PROPUESTA

Los propósitos que planteé para el grupo-clase fueron:

Apoyar el proceso de alfabetización inicial de la alumna de primer grado para mejorar su comprensión sonoro-gráfica y el valor sonoro convencional de letras y el reconocimiento de la segmentación lineal.

Propiciar el desarrollo de habilidades asociadas con la ciencia escolar mediante actividades de investigación, exploración y experimentación.

Fomentar actividades que promuevan en los alumnos de primero y segundo grados el desarrollo de sus habilidades comunicativas.

Propiciar actividades donde los alumnos empleen el diálogo para la toma de acuerdos, el trabajo colaborativo y los turnos de participación.

El proyecto debía atender, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, los campos formativos de *Lenguaje y comunicación* y *Desarrollo Personal y para la Convivencia* del Plan de Estudios de la SEP (2011b), en específico, las asignaturas de Español y Formación Cívica y Ética. Con base en intereses de los alumnos también contemplé el de *Exploración y comprensión del mundo natural y social*; es decir, la asignatura de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad. El último propósito planteado se agregó en el transcurso del diseño de la estrategia y no al inicio como los anteriores.

De la asignatura de Español, retomé el uso del lenguaje visto “como objeto de estudio y como instrumento fundamental para el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de conocimientos de diversas áreas” (SEP, 2011a, p.21). Se

consideraron actividades que consolidaran el proceso de lectoescritura y el desarrollo de habilidades de comunicación, investigación y trabajo colaborativo.

El incluir a la asignatura Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, surgió del interés de los propios niños y niñas al plantear hacer experimentos, esta situación apoyaría el desarrollo de aprendizajes esperados propios de la asignatura, y mantendría congruencia con su enfoque didáctico que sugiere propiciar el desarrollo de habilidades asociadas con la ciencia escolar, mediante el impulso de actividades de exploración y experimentación.

Finalmente, la asignatura de Formación Cívica y Ética representó una oportunidad para promover el trabajo colaborativo en el grupo, poniendo de manifiesto la necesidad de la autorregulación de los estudiantes para alcanzar acuerdos y tomar decisiones en conjunto. Estas nociones se relacionaron con el principio: “construcción de valores dentro de un ambiente de aprendizaje basado en la comunicación y el diálogo” (SEP, 2011a, p.56), que es uno de los principios que orientan la Formación Cívica y Ética en la Educación Básica. Sobre esto, en los programas de estudio de la SEP (2011a) se identifica que “un ambiente favorable para dialogar y comunicar ideas contribuirá a fortalecer la capacidad para analizar, deliberar, tomar decisiones y asumir compromisos de manera responsable, sin presión alguna” (p.120).

En el diseño de las etapas del proyecto, se consideraron los diálogos generados al interior del colectivo

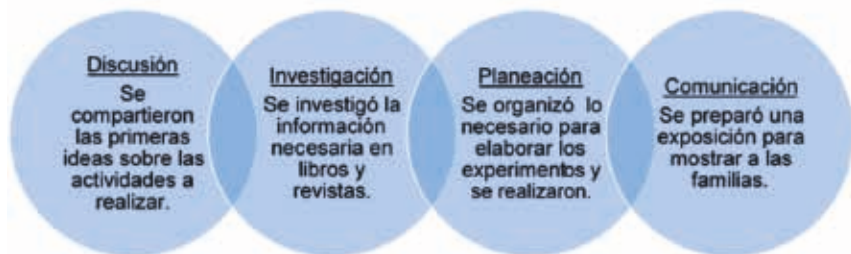
docente,⁵⁵ el trabajo con la maestra Lydia Espinosa Gerónimo, coordinadora de los talleres en la EDM, y la revisión teórica de autores sobre el tema. Los modelos analizados fueron los de Kilpatrick (1921 como se cita en Díaz Barriga, 2005) quien propone cuatro fases básicas de un proyecto: establecimiento del propósito, planeación, ejecución y juicio. También se recuperó a Tapia (s/f), quien plantea el trabajo por proyectos organizados en tres fases: planeación, ejecución y socialización. Finalmente, de Lacueva (1998) se recuperaron tres fases genéricas para el diseño de proyectos: preparación, desarrollo y comunicación.

Para la toma de esta decisión resultó particularmente valiosa la experiencia compartida por la maestra Espinosa Gerónimo, dada su amplia experiencia en el trabajo en la modalidad multigrado y en la implementación de proyectos en grupos multigrado. El diseño final del proyecto que definí comprendió cuatro etapas: discusión, investigación, planeación y comunicación (figura 1).

Para cada etapa planeé actividades iniciales que consideraban preguntas, las cuales surgieron del diálogo con el alumnado y funcionaron como guías del trabajo. A manera de organización, para visualizar globalmente el proyecto, hice un esquema que contenía las preguntas de cada etapa (ver Anexo 1). Dicho organizador sirvió para compartir y exponerlo a los padres de familia, alumnos y compañeros docentes.

⁵⁵ Conformado por seis docentes estudiantes de la Especialidad en Docencia Multigrado (EDM).

Figura 1. Etapas del proyecto



Fuente: elaboración propia.

La fase de planeación del proyecto no pretendía delimitar desde el principio todas las actividades, pues éstas debían surgir de los estudiantes. De inicio, planteé al grupo algunas preguntas detonadoras para guiar el diálogo. Aunque los alumnos participaron, reconozco en futuros proyectos, la importancia de seguir estimulando su participación en el planteamiento de sus propias preguntas.

Una de las funciones docentes incluyó la búsqueda de los elementos curriculares vigentes en los Programas de Estudios 2011 de primero y segundo grado, y de ellos retomé aprendizajes esperados que se relacionaban con las necesidades encontradas en el diagnóstico inicial y con los planteamientos manifestados por el grupo de cada fase. La planeación incluyó los siguientes elementos: nombre del proyecto, etapa, tiempo estimado, número de sesiones, aprendizajes esperados iniciales, aprendizajes esperados agregados, estándar curricular de ciencias, organización grupal, producto escrito, actividades simultáneas directas, actividades indirectas para la alumna de primer grado, puesta en común de la sesión, instrumentos

de evaluación, actividades propuestas por las y los alumnos, referencias y materiales (ver anexos 2, 3, 4 y 5).

En el proyecto incluí también actividades permanentes y de alfabetización inicial para apoyar a la alumna de primer grado.

6.4 EVALUACIÓN

Un aspecto a destacar fue cuando los niños y niñas se autoevaluaron y participaron por primera vez en la elaboración de un instrumento para valorar su desempeño en clase. Al principio fue muy confuso y difícil que decidieran qué se iba a evaluar y cómo hacerlo, ya que la amplitud del proyecto daba muchas posibilidades y podía parecer que el diseño de ciertos instrumentos, para evaluar determinados aprendizajes delimitaría mucho las actividades a realizar, lo que generaría la pérdida de su esencia. Opté por tomar como referente los aprendizajes esperados sugeridos en la planeación, para construir criterios que ayudaran a guiar la observación formativa, entendida ésta como la que “permite guiar y optimizar los aprendizajes en curso sin preocuparse por clasificar, certificar ni seleccionar” (Perrenoud, 2008, p.136).

Decidí que no se asignara una calificación numérica a la participación de las y los alumnos, sino construir listas de cotejo con criterios para la observación del desempeño respecto a los aprendizajes esperados seleccionados previamente para los productos sugeridos en cada fase. Los instrumentos señalados en la planeación inicial incluyeron rúbricas para productos escritos y reportes de experimentos, listas de autocontrol para participación en clase por alumno,

listas de cotejo para el desarrollo de los experimentos, y guías de observación de los aprendizajes esperados y el trabajo colaborativo.

Para la alumna de primer grado elaboré una lista de cotejo con algunos de los aprendizajes esperados del programa de estudios (SEP, 2011a) relacionados con lectura y escritura. La lista contemplaba la valoración con los indicadores: no lo hace, lo hace con ayuda y lo hace sola.

6.5 ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA Y DE LOS RESULTADOS

6.5.1 DESARROLLO DEL PROYECTO

Fueron trece sesiones distribuidas en cuatro etapas en las que desarrollé el proyecto de aula, como se ilustra en la siguiente tabla.

Tabla 1. Número de sesiones por fase

Etapas del proyecto	Número de sesiones
Discusión	2
Investigación	4
Planeación	4
Comunicación	3

Fuente: Elaboración propia.

La fase de Discusión abarcó dos sesiones, y en ellas dialogamos sobre lo que queríamos hacer en el proyecto

¡Hagamos experimentos!, a partir del tema que ya habíamos elegido en asamblea. Una de las primeras actividades fue el planteamiento de preguntas guía como ¿Qué necesitamos saber para hacer experimentos en el aula? ¿Qué podemos hacer para saberlo? ¿Para qué vamos a buscar información? ¿Qué queremos aprender? ¿Dónde podemos investigar? ¿A quién podemos preguntar sobre ese tema?

Después de que los alumnos dieron respuesta a las preguntas construimos una lista de las actividades que se necesitaban para realizar experimentos, las cuales fueron: investigar en la biblioteca, buscar en libros y en internet, conseguir los materiales para realizar los experimentos y leer los experimentos. El producto escrito de esta etapa fue una lista que contenía a grandes rasgos el plan de la siguiente fase.

En la fase de Investigación las preguntas fueron las siguientes: ¿en qué lugar y momentos de la clase vamos a investigar? ¿Cómo podemos registrar la información encontrada? ¿Qué vamos a hacer con la información que encontremos? ¿A quién vamos a informar de la investigación? A partir de ellas planeamos y realizamos acciones para obtener información relativa al proyecto. Los alumnos buscaron experimentos en libros y revistas y registraron datos de los experimentos en tablas. También solicité el apoyo de las familias para la búsqueda de textos disponibles en sus domicilios que fueran de utilidad para el proyecto. En esta etapa traté de promover la integración de equipos de trabajo mixtos para fomentar el trabajo colaborativo.

Para la tercera fase, la de Planeación, utilizamos la información obtenida en la etapa anterior para elegir los experimentos y realizarlos. Las actividades que realizadas fueron: el plan para preparar los experimentos y su realización; así como la elaboración de reportes de cada experimento. Las preguntas detonadoras fueron las siguientes: ¿Qué hacemos con la información que encontramos? ¿Cuáles experimentos preferimos hacer de todos los que encontramos? ¿Cuáles experimentos sí podemos hacer en el aula? ¿Cuál elegimos? ¿Qué necesitamos para nuestro experimento? ¿Dónde y cómo conseguimos los materiales? ¿Cómo nos organizamos? ¿Qué riesgos hay? ¿Qué medida de seguridad hay que tomar? ¿Qué señalamientos hacen falta?

La última fase fue la de Comunicación, en ella iniciamos con las siguientes preguntas: ¿Qué aprendimos? ¿Cómo podemos comunicar lo que hicimos y descubrimos? ¿Qué apoyo necesitamos para explicar nuestro experimento? ¿Qué necesitamos hacer? ¿Cómo nos vamos a organizar? ¿Cuándo lo vamos a comunicar? ¿A quiénes se lo vamos a comunicar? ¿Cómo los vamos a invitar? A partir de ellas los niños planearon y realizaron una demostración, a la que, mediante una votación, decidieron llamarla “Feria de Ciencias”.

Invitamos a las madres de familia para que observaran cómo los equipos realizaban y explicaban sus experimentos. Para esta actividad los alumnos elaboraron invitaciones y un plan para organizar y preparar la exposición, es importante aclarar que aunque fue la última etapa del proyecto también requirió de una planeación específica, tomando en cuenta que son alumnos pequeños y “tienden a ir pensando en lo que

hacen mientras lo hacen” (Harlen, 1989 en Lacueva, 1998); transitamos por las etapas paso a paso pensando en el qué y el cómo se iba a hacer al inicio de cada una de ellas.

Antes, durante y después de las sesiones hice varios ajustes en cuanto a distintos elementos del proyecto, no sólo a la planeación, sino a los instrumentos de evaluación, materiales, actividades y productos escritos, incluso a los aprendizajes esperados contemplados en un inicio. En la fase de comunicación fue donde surgieron más productos no previstos, el primero fue la lista para preparar la exposición, ya que sólo había contemplado una para la fase de discusión, misma que se iba revisando entre sesiones para ver las acciones realizadas y las que hacían falta hacer. Al momento de la discusión de las preguntas de la fase, consideré necesario tener un registro por lo que retomé un esquema de los que había disponibles para que los niños lo hicieran.

6.5.2 ¿HASTA DÓNDE LLEGAMOS?

Para evaluar el alcance de los propósitos específicos, fue necesario sistematizar el análisis mediante categorías de análisis. Éstas las construí junto con mi directora, a partir de los aprendizajes que se plantearon promover con el proyecto y de otros que surgieron en su implementación, después de revisar las evidencias y datos reunidos en el diario del maestro, bitácoras y producciones de los estudiantes.

Las categorías resultantes fueron: alfabetización inicial, habilidades asociadas con la investigación y su comunicación, y trabajo colaborativo. Las categorías consideradas

inicialmente se dividieron a su vez en subcategorías, las cuales se obtuvieron de la revisión de los aprendizajes esperados y los propósitos del proyecto.

Tabla 2. Categorías y subcategorías de análisis de los resultados

Categorías de análisis	Subcategoría de análisis
1. Alfabetización inicial	a. Manejo de portadores textuales b. Análisis y reflexión a partir del lenguaje escrito
2. Habilidades asociadas con la investigación y su comunicación	a. Búsqueda de información b. Organización de ideas en esquemas y tablas
3. Trabajo colaborativo	a. Autorregulación b. Diálogo y toma de acuerdos

Fuente: Elaboración propia.

6.5.2.1 ALFABETIZACIÓN INICIAL

Los resultados obtenidos relacionados con el desempeño de la alumna de primer grado, los organicé en dos subcategorías para facilitar el análisis. El trabajo promovido buscó, en todo momento, acercar a la alumna a un contexto propicio para el aprendizaje. Al respecto, en el Plan de estudios 2011 se menciona que “cuando los alumnos se encuentran en contextos familiares que favorecen las oportunidades para leer y escribir se facilita el proceso de alfabetización inicial, ya que van identificando el funcionamiento del sistema de escritura desde temprana edad” (SEP, 2011a, p.42).

6.5.2.1.1 MANEJO DE PORTADORES TEXTUALES

Los Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria (SEP, 2011a) señalan que “en cuanto los niños tienen contacto con diferentes portadores textuales (libros, revistas, letreros), empiezan a plantearse hipótesis sobre cómo es el lenguaje que se escribe en diferentes tipos de texto y a hacer diferenciaciones entre el lenguaje hablado y el escrito” (p.45). Es por lo que, al retomar este aspecto como subcategoría de análisis en los aprendizajes que se agregaron durante el desarrollo del proyecto y al contrastar registros con el diario del profesor y la bitácora, se encontró que la alumna sí tuvo contacto y utilizó diferentes tipos de portadores textuales, que incluyeron libros, revistas, listas, tablas, recados, invitaciones, listas de auto-registro, así como lotas con palabras para sus actividades diferenciadas. Y, aunque no los leía convencionalmente, sí los utilizaba con un propósito específico, para buscar o registrar información.

La alumna de primero también tuvo la oportunidad de realizar un recado y una invitación. En su elaboración recibió ayuda de una compañera quien escribió y ella copió, con el propósito de hacer llegar los textos a su abuelita. Fue su hermana mayor quien acudió, cuestión atípica, pues ya habían pasado más de cuatro reuniones a las que ningún familiar se había presentado.

Figura 2. Recado e invitación a la feria de ciencias.



Fuente: fotografías propias.

El manejo de portadores textuales permitió que la alumna alcanzara el aprendizaje esperado Anticipa el contenido de un texto a partir de la información que le proporciona títulos e ilustraciones, pues logró desempeñarlo en forma autónoma. Inicialmente brindé oportunidades para que ella utilizara diferentes tipos de portadores textuales, por ejemplo, libros, revistas, recados, invitaciones, listas y tablas; paulatinamente, logró realizar una diferenciación entre libros y revistas de acuerdo a su temática, identificando aquellos que le ayudarían a encontrar experimentos.

6.5.2.1.2 ANÁLISIS Y REFLEXIÓN A PARTIR DEL LENGUAJE ESCRITO

Respecto al lenguaje escrito, una aspiración del trabajo por proyectos en el aula era que, a través de él, la alumna pudiera mejorar su comprensión sonoro-gráfica y el reconocimiento de la segmentación lineal. Al respecto, la alumna logró realizar productos de aprendizaje como acomodar las lotas con la fecha en el tendedero pedagógico. Al principio,

presentó dificultades para identificar el orden de las palabras, por lo que requería de la ayuda de sus compañeros.

Otro logro de la alumna de primer grado fue la ilustración de lotas. La niña fue capaz de identificar las lotas con palabras relacionadas con los experimentos, tales como libros, biblioteca, experimentos, laboratorio, investigar, y después ilustrarlas con recortes. Con esta actividad pude identificar avances en su comprensión sonoro-gráfica. Así mismo, observé que la alumna ya era capaz de copiar oraciones del pizarrón respetando la direccionalidad del texto y se observaron avances en la segmentación de palabras.

En resumen, respecto al análisis y reflexión a partir del lenguaje escrito, encontré que las actividades desarrolladas con la alumna estimularon su comprensión de la relación sonoro-gráfica, la segmentación lineal del texto y el reordenamiento de palabras, partiendo del vocabulario conocido vinculado al proyecto.

6.5.2.2 HABILIDADES ASOCIADAS CON LA INVESTIGACIÓN Y SU COMUNICACIÓN

En el proyecto desarrollado, el uso de la lectura y la escritura lo promoví como un medio y no como un fin; así que en la medida en que invitaba a los alumnos a hacer uso del lenguaje con diversos propósitos, traté de mejorar su desempeño y atender las necesidades detectadas en el diagnóstico. De ahí que las siguientes subcategorías no se concentren en aspectos específicos de la convencionalidad del lenguaje escrito, sino en habilidades empleadas en el proyecto.

6.5.2.2.1 BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN

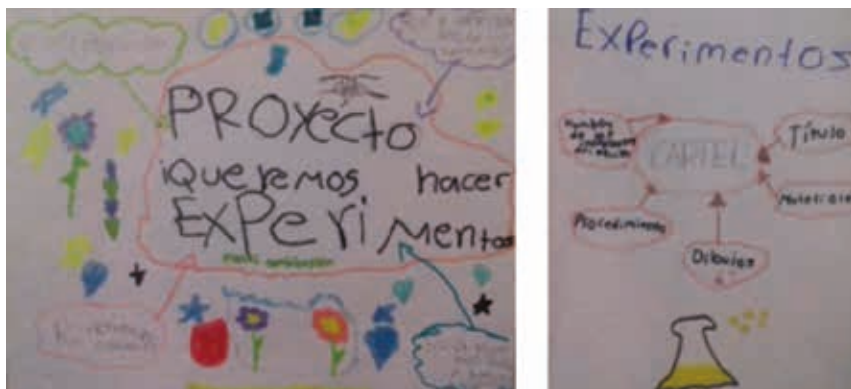
Aunque no era un aprendizaje esperado del proyecto, los alumnos reafirmaron su conocimiento sobre la clasificación de libros al tener que investigar en los estantes de la biblioteca de la escuela, con el propósito de encontrar experimentos para llevarlos a cabo en el aula. El proceso de búsqueda de información se desarrolló en varias sesiones.

En realidad, los alumnos nunca acabaron por completo la investigación de experimentos, pues siempre surgía una propuesta para realizar uno nuevo que habían encontrado en algún material y querían hacer; en ocasiones pedían a sus compañeros los libros o revistas utilizadas para ver qué otros experimentos había en ellos. El cambio de actitud respecto al aprovechamiento de la biblioteca y las fuentes de información resultó ser algo relevante.

6.5.2.2.2 ORGANIZACIÓN DE IDEAS EN ESQUEMAS Y TABLAS

En la bitácora y el diario del profesor de las sesiones se identificó un avance gradual en el uso que hicieron los alumnos de las tablas y esquemas al registrar la información. En las primeras sesiones, el alumnado tenía dificultad para usar las tablas o los esquemas; sin embargo, a medida que se familiarizaron con su empleo y derivado de las revisiones que se hicieron de sus producciones, gradualmente requirieron menos ayuda. Una alumna de segundo grado sí logró utilizarlas de forma independiente.

Figura 3. Esquemas elaborados individualmente por los estudiantes.



Fuente: fotografías propias.

6.5.2.2.3 TRABAJO COLABORATIVO

Para efectos de análisis y bajo la premisa de que el trabajo colaborativo es un aspecto muy complejo que implica varias habilidades, actitudes y conocimientos, construí dos subcategorías centradas en los alumnos y su capacidad de trabajar colaborativamente: autorregulación, diálogo y toma de acuerdos.

6.5.2.2.3.1 AUTORREGULACIÓN

Retomé el concepto de autorregulación de Bodrova y Leong (2004) quienes la definen como el “estado en que el niño es capaz de regular o dominar su propia conducta; es lo opuesto a la regulación de los demás. El niño puede planear, seguir paso a paso, evaluar y elegir su propia conducta” (p.160). Además, el Programa 2011 en la asignatura de Formación Cívica y

Ética señala como una de sus competencias la *Autorregulación y ejercicio de la libertad*, por tanto, se trata de elemento a lograr con el alumnado en el marco del currículo formal. A pesar de que no plantee específicamente actividades para promover la autorregulación, toda la dinámica del proyecto requería que los alumnos se autorregularan al planear, realizar y evaluar su trabajo y su conducta, por lo que los instrumentos de seguimiento dieron cuenta de varias situaciones en las que se generó conflicto y se pudo resolver sin violencia.

La lista de autocontrol sobre el trabajo en clase ayudó para que identificaran qué se esperaba de ellos, ya que como se mencionó anteriormente, su elaboración tomó en cuenta sus opiniones. La lista en cuestión contemplaba los siguientes criterios: 1. Participé exponiendo mi opinión 2. Escuché con respeto la opinión de mis compañeros y 3. Ayudé a tomar acuerdos. Lamentablemente no en todas las sesiones logré recuperar el registro, pero de las sesiones de las que recopilé información, permitieron efectuar un análisis al respecto.

De las ocho sesiones registradas, observé que cuatro de diez niños no reconocían que no cumplían con los criterios de la lista, en especial un alumno de segundo grado, quien marcaba positivamente los tres indicadores con la expresión de “siempre”, pese a que sus compañeros opinaban diferente y se lo hicieran saber a través de comentarios. Este alumno identificaba en los otros las conductas que no cumplían, no así las propias, como Bodrova y Leong (2004), señalan “los niños aprenden a regular la conducta de otras personas antes de regular la suya propia” (p.111).

El cuadro Freinet fue otra herramienta del proyecto para ayudarles en su autorregulación. Los comentarios que los niños escribieron en las tarjetas de *felicito*⁵⁶ que más destacaban se referían a acciones como: portarse bien, ayudar y ser buen compañero. Un detalle importante de resaltar es que no se quedó algún compañero sin ser felicitado, lo que ayudó a saber que al menos en el proyecto los estudiantes consideraban a todos como parte del grupo.

Respecto a las tarjetas *sugiero* se presentaron comentarios relacionados con poner atención, evitar decir groserías, no ser enojona, respetar a los del salón, esperar cuando alguien utilice un libro y no llorar. En todas ellas no se percibían reclamos ni señalamientos parecidos a los que hacían verbalmente.

6.5.2.2.3.2 DIÁLOGO Y TOMA DE ACUERDOS

Para realizar las actividades del proyecto, un aspecto necesario fue la promoción del diálogo grupal, entre pares y en equipos, además de la toma de acuerdos. Tal y como lo marcan los Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. El trabajo colaborativo y la convivencia requieren de esas dos condiciones para poder desarrollarse. El grupo anotó en el registro de autoevaluación su apreciación al inicio y al término de los trabajos. En la tabla 3 se concentran los porcentajes del grupo clase en dos momentos del proyecto.

⁵⁶ Adaptación del cuadro de Freinet (Pensado, 1993), originalmente consta de las columnas con las palabras Crítico, Sugiero y Felicito. En este caso se utilizó sólo la columna Felicito, con la finalidad de que se reconocieran, valoraran y reforzaran actitudes positivas para el trabajo en equipo.

Tabla 3. Registros de autoevaluación sobre el diálogo y la toma de acuerdos.

Aspectos evaluados	Primera evaluación 05 de junio de 2016			Última evaluación 22 de junio de 2016		
	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca
Llegué a acuerdos con mis compañeros.	70%	20%	10%	60%	30%	10%
Escuché con respeto a los demás.	80%	10%	10%	50%	30%	20%
Tomé en cuenta las sugerencias de los demás.	60%	40%	0%	60%	30%	10%

Fuente: Elaboración propia

Al ser las primeras experiencias de autoevaluación de los estudiantes, presentaron dificultades para reconocer sus conductas. Como puede observarse en la tabla al inicio un alto porcentaje de los alumnos afirmaba que siempre cumplían con los elementos señalados, y en la última evaluación puede verse cómo disminuye el porcentaje en el criterio de “siempre” y aumenta en los criterios de “a veces” y “nunca”. De acuerdo con lo observado en el trabajo en clase, hubo un mayor avance en su capacidad de reconocer que no estaban cumpliendo con los aspectos acordados, lo cual se considera un logro.

6.6 CONCLUSIONES

El primer propósito de la intervención pedagógica fue apoyar el proceso de alfabetización inicial de la alumna de primer grado para que avanzara en la comprensión sonoro gráfica, el valor sonoro convencional de letras y el reconocimiento de

la segmentación lineal. Con base en las evidencias y registros considero que este propósito se logró medianamente, ya que como lo mostraron las listas de cotejo que elaboré para evaluar el avance de la alumna, la mayoría de los criterios de evaluación los lograba alcanzar pero solo con ayuda.

Por otro lado, logré propiciar un ambiente alfabetizador donde la alumna de primer grado se acercó a una variedad de textos y los manejó con una nueva actitud, es decir, sin la idea que tenía anteriormente, de que necesitaba “saber leer” de manera convencional para poder usarlos, ello representa un avance. Además, abordé dicha alfabetización de manera integrada a sus compañeros y en situaciones comunicativas.

El segundo propósito, fue fomentar actividades que promovieran en los alumnos de primero y segundo grados el desarrollo de sus habilidades comunicativas, al respecto, considero que sí se logró alcanzar dado que las actividades realizadas a lo largo del proyecto fomentaron que los niños leyeran, realizaran preguntas, registraran sus observaciones, buscaran y discriminaran información, siguieran procedimientos y los explicaran, comunicaran sus resultados, planearan una investigación y la llevaran a cabo. Aunque cada alumno avanzó a su ritmo y mostraron diferente nivel de desempeño en las actividades, el proyecto fue una oportunidad para que todos pusieran en práctica esas habilidades partiendo de sus intereses que era elaborar experimentos y de esa forma tuviera un propósito real para ellos y no una simple instrucción de la maestra.

Respecto al tercer propósito, propiciar actividades donde los alumnos emplearan el diálogo para la toma de acuerdos, el trabajo colaborativo y los turnos de participación, identifiqué que alcancé el establecimiento de condiciones para el ejercicio del diálogo y, en consecuencia, tomar acuerdos y decisiones de equipo, resolver conflictos, tomar y apoyarse entre compañeros para realizar los trabajos. Aunque no fue posible cambiar por completo las actitudes de rechazo que algunos estudiantes mostraban respecto a otros compañeros, sí fue posible hacerles saber que la participación de todos era importante, necesaria y valorada.

Después de haber desarrollado el proyecto reconozco varios aprendizajes docentes, el primero de ellos fue que el conocimiento del grupo me ayudó para seleccionar las estrategias más útiles que respondieran a la diversidad del grupo, sus necesidades, condiciones, y contexto cultural y social. Mediante el diseño y aplicación del proyecto, logré constatar que es posible promover situaciones favorables para el aprendizaje de los alumnos utilizando diversas formas de organización del grupo, no solo por grado, sino con alumnos de diversas edades o niveles de aprendizaje.

El diseño del proyecto representó muchos retos para mi rol docente, ya que lo más difícil fue salir de la rigidez que plantea el currículo, me obligó a cuestionarme ¿cómo hacer que los alumnos aprendan a partir de proyectos que atienden a sus intereses, si no es lo que “les corresponde estudiar” en el periodo o grado en el que se encuentran?

La flexibilidad en el currículo fue otro de los aprendizajes logrados. Si bien es necesario mantener una

congruencia y gradualidad entre las actividades que se promueven en el aula, los docentes podemos seleccionar, priorizar y decidir la secuencia en la que nuestros alumnos necesitan trabajar con los contenidos y aprendizajes del Plan y Programas de Estudio vigentes. Me di cuenta de que el desarrollo de un proyecto, como metodología de trabajo, es complejo y requiere de un tiempo considerable para su implementación, no es posible obtener resultados en poco tiempo, porque implica un proceso que requiere de varias etapas y sobre todo varios intentos.

El nivel de experiencia tanto del docente como de los estudiantes es un factor determinante puesto que, para proponer temas y formas de trabajo, los alumnos deben haber experimentado una cantidad considerable de actividades diversas previamente, si los alumnos no las tienen, sus propuestas serán limitadas. Después de haber desarrollado el proyecto, he podido comprender lo importante que es generar oportunidades para que los alumnos tengan un mayor acercamiento a la ciencia, a la lectura y producción de textos científicos, canalizando así su curiosidad innata hacia el mundo que les rodea.

Planear para el proyecto fue totalmente diferente, porque me permitió efectuar cambios a partir de las opiniones de los alumnos; además, el reconocer que existen otras formas de planear que los docentes multigrado podemos retomar o diseñar, por ejemplo, planes de clase, secuencias didácticas, estrategias didácticas, fichas y guiones de trabajo. La relevancia de los materiales para la enseñanza en un grupo multigrado fue uno de los aspectos que destacan dentro de

los aprendizajes, pues durante el proyecto tuve la necesidad de elaborar materiales lo que ayudó a optimizar el uso del tiempo y a mejorar la participación y aprendizaje de los alumnos.

El proceso de evaluación también fue uno de los aspectos en los que adquirí conocimiento y a partir del ejercicio de una práctica diferente, logré hacer partícipes a los estudiantes de su propia evaluación, al contemplar autoevaluaciones, y listas de cotejo elaboradas con ellos. La experiencia me ayudó a comprobar que cuando los alumnos conocen los criterios de evaluación es más fácil para ellos realizar sus trabajos pues saben qué es lo que se va a evaluar. Aunque es importante mencionar que faltaron propuestas de coevaluación en donde ellos retroalimentaran el trabajo de sus compañeros, aspecto muy valioso en la evaluación formativa.

Aprendí que es posible lograr un ambiente más democrático, donde la opinión de los alumnos cuente y sean ellos los que organicen algunas de las actividades; en este caso los alumnos se apropiaron de las actividades y se animaron a proponer otras. Esta habilidad, que en un principio se les dificultaba pues no estaban acostumbrados a participar en la toma de decisiones en el aula y a hacerlo en colectivo, ayudó a entablar un diálogo permanente que sirvió de experiencia para todos, pues vivenciaron que tienen derecho a opinar y a ser escuchados.

REFERENCIAS

- Arteaga, P. (2009). Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado. México: CINVESTAV.
- Bodrova, E. y Leong, D. J. (2004). *Herramientas de la mente: el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). “Procesos educativos y de gestión”, en *Panorama Educativo de México 2014*, pp. 301-327. Consultado en septiembre 2016. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/2015/Panorama-2014/PEM2014-4.pdf>
- (2017). *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME)*. México: INEE.
- Lacueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de educación*, 16, 165-190. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1020312>
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mercado, R. y Luna, M. E. (2013). *Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla*. México: CINVESTAV – Ediciones SM.

- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Ediciones Colihue SRL.
- P.Santos, L. (2011). *Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la Escuela Rural*. Revista de currículum y formación del profesorado. (5) 2, 71-91. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART5.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria*. Primer grado. México: SEP, Pp. 13-15,42,87-89, 115-120.
- (2011b). *Plan y programas de estudio de Educación Primaria*. México: SEP.
- Tapia, M. E. (s/f). *Orientaciones para la Planificación Didáctica*. Educación Primaria, México: SEP, Documento interno, Pp. 4-12.
- Uttech, M. (2001). “Aprovechar la realidad: Las ventajas del salón multigrado” y “Teorías sobre la integración social y la diversidad”, en *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el aula multigrado y la escuela rural*. México: Paidós, pp. 27-33 y 35-42.

ANEXOS

Anexo 1. Esquema de las fases del proyecto. Preguntas detonantes



Anexo 2. Planeación del proyecto para la etapa de discusión

Anexo 2. Planeación del proyecto para la etapa de discusión

Proyecto: ¡Queremos hacer experimentos! Etapa: DISCUSIÓN		Tiempo estimado por sesión: 30 minutos. Numero de sesiones estimadas para las actividades: 1	
APRENDIZAJES ESPERADOS INICIALES: 1.- Expone su opinión y escucha las de sus compañeros. (retomado de 1er. grado para reafirmarlo en todo el grupo) 2.- Emplea listas y tablas para organizar información. (retomado de 1er. grado para reafirmarlo en todo el grupo).		APRENDIZAJES ESPERADOS AGREGADOS:	
ESTÁNDAR CURRICULAR DE CIENCIAS: 3.2 Aplica habilidades necesarias para la investigación científica: identifica problemas, plantea preguntas, realiza experimentos, recaba datos, realiza y registra observaciones de campo, resuelve preguntas y comunica resultados.		ORGANIZACIÓN GRUPAL: Discusión grupal. Elaboración de lista por equipos (afinidad).	PRODUCTO ESCRITO: Lista "Para hacer experimentos en el aula necesitamos:"
ACTIVIDADES SIMULTÁNEAS DIRECTAS: 1. Dialogar con los alumnos a partir de las preguntas detonadoras mencionadas en el esquema principal, que estarán impresas en lotas y distribuidas por el aula (se responderán el número de preguntas que los alumnos decidan). 2. Elegir cada alumno una pregunta para contestarla oralmente y sus compañeros podrán dar su opinión si desean. 3. Agregar en forma de esquema las preguntas que se vayan discutiendo en un Papelógrafo (se le llama Papelógrafo a una lámina de papel grande que contiene el esquema del proyecto). 4. Escribir el esquema en su propio papelógrafo. 5. Pedir a los alumnos que por afinidad se agrupen en equipos de dos o tres integrantes (aun suponiendo que se formen equipos de niñas y otros de niños). 6. A partir de las preguntas comentadas escriban una lista titulada "Para hacer experimentos en el aula necesitamos..." que será el plan inicial para realizar nuestro proyecto.		ACTIVIDADES INDIRECTAS PARA ALUMNA EN ALFABETIZACIÓN: 1. Acomodar en colaboración con sus compañeros la fecha en el tendedero. 2. Elegir lotas de varias palabras atendiendo a la pregunta: ¿cuáles se relacionan con el tema? y pegará un recorte que la ilustre, las copiará en su cuaderno y las colgará en el tendedero. Además de participar con sus compañeros en la discusión	
PUESTA EN COMÚN DE LA SESIÓN: 1. Comentar las listas de los equipos y se les dará oportunidad de complementarlas si creen que les hizo falta algo. Incluso se pueden agregar preguntas al Papelógrafo. 2. Registrar en la lista de autocontrol su desempeño en la sesión.		INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> • Lista de autocontrol (en grande pegada en la pared). 	
ACTIVIDADES PROPUESTAS POR LAS Y LOS ALUMNOS:			
REFERENCIAS: -Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Primer grado. Primera Edición. 2012. SEP. MÉXICO. -Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Segundo grado. Primera Edición. 2012. SEP. MÉXICO.			
MATERIALES <ul style="list-style-type: none"> • Papelógrafo • Hojas blancas tamaño oficio. • Preguntas detonadoras impresas en lotas. • Lotas con las palabras: Libros, biblioteca, experimentos, laboratorio, investigar, correr, saltar, volar. • Tendedero Pedagógico. 			

Anexo 3. Planeación del proyecto para la etapa de Investigación

Proyecto: ¡Queremos hacer experimentos! Etapas: INVESTIGACIÓN		Tiempo estimado por sesión: 30 minutos. Numero de sesiones estimadas para las actividades: 3
APRENDIZAJES ESPERADOS: <u>Español tomados de primero para primero:</u> 1º Identifica las letras pertinentes para escribir palabras determinadas. 1º Anticipa el contenido de un texto a partir de la información que le proporcionan títulos e ilustraciones. 1º Discrimina información a partir de un propósito definido. 1º Selecciona información para ampliar su conocimiento de un tema. <u>Español tomados de segundo para segundo:</u> 2º Plantea preguntas para guiar la búsqueda de información. 2º Selecciona materiales de lectura e identifica información para ampliar su conocimiento sobre un tema. 2º Utiliza las tablas como recurso para ordenar información.		APRENDIZAJES ESPERADOS AGREGADOS:
ESTÁNDAR CURRICULAR DE CIENCIAS: Describe un proceso, fenómeno o situación en orden cronológico.	ORGANIZACIÓN GRUPAL: Discusión grupal. Actividades de investigación por equipos mixtos (niños y niñas).	PRODUCTO ESCRITO: tabla con registro de la investigación.
ACTIVIDADES 1. Retomar las preguntas iniciales de la fase de discusión y se pegan unas nuevas, se les pide que identifiquen cuáles se agregaron y se comentan las respuestas. 2. Complementar su esquema. 3. Revisar y comentar las listas elaboradas por equipo en la sesión anterior. 4. Cambiar los equipos a parejas tratando que se integren niñas con niños (un equipo será de tres integrantes para incluir a la alumna de primero) y se agregan las actividades que salgan de las preguntas detonadoras en su lista. 5. Registrar en una tabla las siguientes preguntas ¿qué queremos saber? ¿Dónde lo vamos a buscar? ¿Qué información encontré? ¿Dónde la encontré? (La investigación puede durar más de dos sesiones, es necesario brindarles a los niños tiempo para explorar. 6. Organizar por comisiones; alguien busca y lee y alguien anota lo que van encontrando, para ir a investigar y registrar la información que encuentren.		ACTIVIDADES INDIRECTAS PARA ALUMNA EN ALFABETIZACIÓN: 1. Acomodar en colaboración con sus compañeros la fecha en tendadero. 2. Escribir e ilustrar en tarjetas los nombres de los experimentos que le llamaron la atención a su equipo y los colgará en el tendadero pedagógico.
PUESTA EN COMÚN DE LA SESIÓN: 1. Revisar de la lista de actividades cuáles llevan hechas y se palomean. 2. Comentar su tabla con la información que encontraron y cómo le hicieron para encontrar la información? ¿Qué les ayudó más? ¿Qué fue difícil? ¿Qué fue fácil? • Escribir un comentario en una ficha para el cuadro de Freinet "Felicito" las acciones positivas que observaron de sus compañeros y compañeras.		
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: • Rúbrica de productos escritos. • Lista de autocontrol participación en clase. • Lista de cotejo: Elaboración de su experimento.		ACTIVIDADES PROPUESTAS POR LAS Y LOS ALUMNOS:
REFERENCIAS: -Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Primer grado. Primera Edición. 2012. SEP. MÉXICO. -Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Segundo grado. Primera Edición. 2012. SEP. MÉXICO.		
MATERIALES • Papelógrafo • Preguntas detonadoras impresas en lotas.		• Tendadero pedagógico. • Cuadro titulado felicito.

Anexo 4. Planeación del proyecto para la etapa de Planificación

Proyecto: ¡Queremos hacer experimentos! Etapa: PLANIFICACIÓN		<p>Tiempo estimado por sesión: 30 minutos.</p> <p>Numero de sesiones estimadas para las actividades: 3</p>
<p>APRENDIZAJES ESPERADOS INICIALES: <u>De Español para desarrollarlos todos en todo el grupo:</u></p> <p>1º Discrimina información a partir de un propósito definido. 1º Sigue instrucciones respetando la secuencia establecida en un proceso. 1º Escribe un instructivo: materiales y procedimiento. 1º Identifica palabras adecuadas para escribir frases.</p>	<p>2º Sigue instrucciones a partir de un texto escrito. 2º Complementa la descripción del proceso observado con la información que provee alguna fuente de consulta. 2º Respeta la ortografía y puntuación convencionales de palabras al escribir un texto. 2º Utiliza el lenguaje escrito para diferentes propósitos.</p>	<p>APRENDIZAJES ESPERADOS AGREGADOS:</p>
<p>ORGANIZACIÓN GRUPAL: Discusión grupal. Elaboración de plan por equipos mixtos (niños y niñas).</p>	<p>PRODUCTO ESCRITO: Plan de trabajo en tabla.</p>	<p>ESTÁNDAR CURRICULAR DE CIENCIAS: Describe un proceso, fenómeno o situación en orden cronológico.</p>
<p>ACTIVIDADES</p> <ol style="list-style-type: none"> Retomar las preguntas del Papelógrafo y se pegarán nuevas preguntas detonadoras en la pared, cada alumno elige una para leerla, pasar y a agregarla al esquema. Se comentan las respuestas en grupo. Cada alumno agregará las nuevas preguntas a su esquema. (En cada sesión se responderán el número de preguntas que los alumnos decidan si en las actividades se dan cuenta que faltó o que es posible contestar más se puede retomar.) Revisar las fuentes donde encontraron información a partir de las preguntas anteriores analizan y eligen un experimento que sea posible llevar a cabo en el aula. (En los equipos ya formados y con la tabla de su investigación) Acordar y organizar en una tabla proporcionada por la maestra, su plan de trabajo, donde escriben el nombre del experimento, lo que necesitan conseguir y dónde lo conseguirán, (si no saben el lugar tienen que preguntar a alguien) medidas de seguridad, comisiones, etc. Revisar las preguntas detonadoras y comentarlas, agregar más al Papelógrafo y surgen. Los niños complementan su esquema. Una vez autorizado el permiso se consiguen los materiales y se van reuniendo en el laboratorio. Realizar la puesta en común 2. Revisar su plan de trabajo qué les hace falta para comenzar, qué medidas de precaución deben tomarse, se hacen los ajustes necesarios para estar listos para la siguiente sesión. Reunirse en equipo, revisar plan de trabajo y buscar instrucciones del experimento elegido. Prepararse para elaborar su experimento de acuerdo a las instrucciones del mismo. Elaborar un rol para decidir los turnos cada equipo y de acuerdo a sus comisiones asignadas realiza su experimento y todos los demás observan. Pedir a los alumnos que en su diario del científico escriban la fecha el título de su experimento, los materiales, ¿qué creen que va a suceder? Los pasos desarrollados, dibujen lo que más les sorprendió y el resultado obtenido de su experimento. 		<p>ACTIVIDADES INDIRECTAS PARA ALUMNA EN ALFABETIZACIÓN:</p> <ol style="list-style-type: none"> Dirigir a dos compañeros para que acomoden la fecha en el tendadero al inicio de las sesiones. Elegir de su caja las palabras que son parte de su experimento, y las escribe en su diario. Elegir a un compañero o compañera para que compartan la lectura de sus oraciones. Escribir el nombre de los experimentos y dibujará los materiales, lo que cree que va a pasar, los pasos desarrollados, el resultado y lo que más le sorprendió, con ayuda de la maestra, escribirá los títulos a sus ilustraciones.
<p>PUESTA EN COMÚN 1:</p> <ol style="list-style-type: none"> Comenta su plan de trabajo en equipos y los compañeros que escuchan pueden dar sugerencias y/o hacer preguntas. Escribir un comentario en una ficha para el cuadro de Freinet "Felicito" las acciones positivas que observaron de sus compañeros y compañeras. <p>PUESTA EN COMÚN 2:</p> <ol style="list-style-type: none"> Elegir en un calendario los días de elaboración de cada experimento y se hace un roll para elegir el orden de los equipos. <p>PUESTA EN COMÚN 3:</p> <ol style="list-style-type: none"> Revisar cuadernos del científico y comentar los experimentos hechos, ¿cuál les sorprendió más? ¿En cuál su predicción fue correcta? ¿En cuál ocurrió lo que menos se esperaban? 		<p>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> Lista de autocontrol (en grande pegada en pared) Rúbrica de reporte de experimento. Lista de autocontrol (en grande pegada en la pared). Rúbrica de productos escritos
<p>ACTIVIDADES PROPUESTAS POR LAS Y LOS ALUMNOS:</p>	<p>MATERIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> fichas llamadas CUANDO EXPERIMENTAMOS ¿qué pasa? Hojas blancas tamaño oficio. Preguntas detonadoras impresas en lotas. Tabla para su plan de experimento. 	<p>REFERENCIAS:</p> <p>-Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Primer grado. Primera Edición. 2012. SEP. MÉXICO.</p>

Anexo 5. Planeación del proyecto para la etapa de Comunicación

<p>Proyecto: ¡Queremos hacer experimentos! Etapas: Comunicación</p>	<p>Tiempo estimado por sesión: 30 minutos. Número de sesiones estimadas para las actividades: 3</p>	
<p>APRENDIZAJES ESPERADOS INICIALES: De Español primero y segundo para todos (reafirmar y comenzar a desarrollar): 1ºEscribe notas para comunicar información. 1ºExplica oralmente un procedimiento. 2ºUtiliza palabras que indican secuencia temporal. 2ºEmplea palabras y frases adjetivas para realizar descripciones. 2ºUtiliza la información registrada en notas para dar cuenta de un proceso observado.</p>	<p>APRENDIZAJES ESPERADOS AGREGADOS:</p>	
<p>ESTÁNDAR CURRICULAR DE CIENCIAS: Describe un proceso, fenómeno o situación en orden cronológico.</p>	<p>ORGANIZACIÓN GRUPAL: Discusión grupal. Elaboración de lista, preparación y exposición de experimentos en equipos mixtos (niños y niñas).</p>	<p>PRODUCTO ESCRITO: Reporte de experimento. Material de apoyo para exposición.</p>
<p>ACTIVIDADES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Agregar preguntas nuevas al Papelógrafo y los alumnos identificarán cuales son, se comentarán las respuestas y ampliarán su esquema, se elegirá la forma de dar a conocer sus experimentos a otros y cómo lo harán. 2. Pedir que se agrupen en los equipos de los experimentos. 3. Revisar su apunte del experimento que realizaron. 4. Discutir el plan para elaborar su reporte: <ol style="list-style-type: none"> a. poner Título al reporte y discutir sobre su utilidad. b. Anotar el material requerido para realizarlo. c. Escribir los pasos seguidos para desarrollar el experimento. d. Describir el resultado. 5. Elaborar el borrador del reporte de experimento en su diario del científico. 6. Revisar las preguntas detonadoras y comentarlas, agregar más al Papelógrafo si surgen. Los niños complementan su esquema. 7. Hacer un nuevo plan para organizar las exposiciones. 8. Revisar los reportes y a partir de sus notas de los experimentos se reparan para exponer su experimento. 9. Realizar un ensayo de sus exposiciones. 	<p>ACTIVIDADES INDIRECTAS PARA ALUMNA EN ALFABETIZACIÓN:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dirigir a dos compañeros para que acomoden la fecha en el tendadero. 2. Buscar palabras sobre el tema en las cajas con palabras y armará oraciones. 3. Armar dos o tres oraciones usando las palabras elegidas. 4. Leer en voz alta sus palabras y sus oraciones. 5. Elegir a un compañero o compañera para que compartan la lectura de sus oraciones. 6. Ilustrar las tarjetas que le proporcione la maestra para apoyar la explicación del procedimiento del experimento de su equipo. 	
<p>PUESTA EN COMÚN 1: Compartir sus reportes y se revisan si cumplen con los elementos de la lista de autocontrol. Corrigir los errores o las faltas que hayan marcado y se hace un segundo borrador de tarea. PUESTA EN COMÚN 2: Exponer sus experimentos al público que hayan decidido invitar. Escribir un comentario en una ficha para el cuadro de Freinet "Felicito" las acciones positivas que observaron de sus compañeros y compañeras.</p>	<p>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lista de autocontrol (en grande pegada en la pared). • Rúbrica de reporte. 	
<p>ACTIVIDADES PROPUESTAS POR LAS Y LOS ALUMNOS:</p>	<p>REFERENCIAS: -Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Primer grado. Primera Edición. 2012. SEP. MÉXICO. -Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Segundo grado. Primera Edición. 2012. SEP. MÉXICO.</p>	<p>MATERIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papelógrafo • Diario del científico. • Preguntas detonadoras impresas en lotas. • Cajas con palabras. • Tendadero Pedagógico. • Esquemas de los alumnos. • Plan de trabajo. • Tarjetas para ilustrar.

CONCLUSIONES GENERALES

Pensar en la escuela multigrado implica reconocer dilemas y retos para todos aquellos que se vinculan a su funcionamiento cotidiano. Los trabajos que contiene este libro dan muestra de ello, pues nos acercan a realidades heterogéneas de profesores multigrado que experimentan desafíos para avanzar, o construir, nuevas rutas de intervención. El contenido de los capítulos nos lleva por diversas caras o rostros del multigrado. Los autores nos señalan de manera reiterada una crítica a las difíciles condiciones en las que se ejerce la profesión docente en estas escuelas. Desde la mirada del profesor multigrado se reconoce que hay incertidumbre, resistencias y también ausencias para afrontar día con día una práctica profesional, sin suficientes certezas o herramientas.

También podemos distinguir que las instituciones formadoras de docentes no alcanzan a sentar las bases para afrontar la docencia con diversidad de grados escolares. A su vez, se reitera que las acciones de actualización al magisterio, son todavía incipientes o escasas. Hay coincidencia entre los diferentes autores en reconocer que la principal dificultad de los docentes está en organizar su trabajo diario a través de la planeación didáctica, principalmente en trabajar con temáticas comunes a dos o más grados escolares. Hay conflictos también con el manejo del tiempo de clase, así como en poder abordar contenidos de la asignatura de Español (principalmente lo relativo al lenguaje escrito) y Matemáticas, dos asignaturas con un peso curricular significativo. Los conflictos entre el alumnado, los problemas en la convivencia escolar se hacen

presentes y los docentes buscan cómo lograr que los alumnos desarrollen un trabajo más colaborativo tan necesario en aulas multigrado.

Si bien los trabajos que aglutina este libro nos acercan a esta cara compleja y difícil del multigrado, también permite dimensionar el papel que juegan los programas de formación continua que se enfocan en atender las necesidades de profesionalización de los profesores en esta temática. A través de los diferentes trabajos presentados se puede reconocer que la Especialidad en Docencia Multigrado de la BENV representa una posibilidad de modificar esa falta de acompañamiento, asesoría pedagógica o bien tutoría por parte de instancias oficiales hacia los maestros multigrado.

En el contenido de los capítulos se refleja que quienes cursan la EDM son profesores noveles o principiantes que buscan resolver dudas y necesidades de atención a sus grupos multigrado; la especialidad les apoya en analizar y ajustar sus prácticas pedagógicas. Este programa de posgrado no brinda recetas o formas lineales de intervención, apuesta por sentar las bases que permitan al docente afrontar el trabajo con diversidad de grados y edades, y de esta manera abonar a su desarrollo profesional. Una de estas formas de organización del trabajo son los proyectos, a través de los capítulos presentados en este libro, se observa que en esta línea la especialidad ha logrado un avance importante. El explorar esta modalidad de trabajo permite la adopción de nuevas posturas sobre el multigrado, es decir moviliza concepciones, y saberes hacer del profesor.

IncurSIONAR en esta forma flexible de organización del trabajo para el aula multigrado es rica en aprendizajes no solo para el alumnado sino para el profesorado, e incluso para las familias e integrantes de la localidad. En el caso de los egresados de la EDM reconocen la riqueza de transitar por una serie de fases o momentos que los lleva de la evaluación a la toma de decisiones. El documentar esta experiencia con fines de titulación les permite contar con una asesoría cercana por parte de los académicos del programa, y con su grupo de compañeros conforman una comunidad profesional de aprendizaje, pues persiguen un objetivo en común y se brindan ayuda mutua.

También estos trabajos nos señalan lo complejo de examinar el quehacer profesional, abrirse a la crítica o mirada de otras personas. Nos permiten dimensionar que llegar a niveles profundos de reflexión docente antes, sobre y después de la acción (Perrenoud, 2007) demanda tomar distancia de las rutinas cotidianas y recurrir a diversos apoyos teóricos. Los egresados de la EDM están en ese proceso de cuestionamiento y mejora de su docencia, sin duda es un eje de formación que el programa requiere seguir fortaleciendo, en los márgenes que brinda un plan de estudios de un año de duración.

En los capítulos del libro se distingue una forma de plantear los proyectos basada en la experiencia docente con grupos unitarios de una profesora de la Normal Veracruzana. A través de los años logra afinar la forma en que resulta viable, interesante y enriquecedor motivar este tipo de estrategia con el grupo multigrado. Los proyectos implican

diversas fases o etapas que se ajustan a la temática e intereses de los alumnos, demandan un trabajo previo con el alumnado, la articulación con el currículo, y el uso de diversos recursos didácticos.

El libro permite dimensionar que apostar por promover el trabajo por proyectos en el aula multigrado implica una intervención docente que permita la expresión del alumnado antes, durante y al cierre del mismo. También negociar la planeación e incluso la evaluación, darse el tiempo para dialogar con los alumnos e ir dando forma y contenido al proyecto. En definitiva, se trata de implementar una forma de hacer docencia más democrática y abierta. Los temas que tocan los proyectos son poco comunes: una lunada, una feria, un campamento, un partido de fútbol, un mural, hacer experimentos, que resultan innovadores para el abordaje de contenidos curriculares; esto es posible porque retomen las iniciativas de las niñas y de los niños. Nos dejan ese sabor de boca de que podemos divertirnos en la escuela y aprender al mismo tiempo.

En los proyectos se tejen alianzas con los padres y madres de familia u otros actores escolares fundamentales en la educación de los alumnos. Varios capítulos señalan que requirieron un acercamiento a estas figuras educativas, pues se convierten en agentes que apoyan y acompañan el desarrollo de los proyectos. Se puede generar otra forma de hacer escuela, desde una concepción más abierta a la participación colectiva.

Los proyectos, promueven una enseñanza con sentido y flexible; por ejemplo, las actividades involucran usar la

lengua escrita para resolver necesidades comunicativas del alumnado. También motivan el diálogo, la escucha comprensiva y el que se tomen decisiones colectivas en donde conviven alumnos con diversidad de edades e intereses; por tanto, permiten mejorar la convivencia y la ayuda mutua tan importantes para los grupos multigrado. Las actividades y los agrupamientos que se pueden promover en las diversas fases de los proyectos facilitan el que los alumnos se andamien entre ellos.

El papel del currículum oficial no es marginal, a través de las actividades de los proyectos se movilizan diversos contenidos. Sin embargo, el poder identificar qué elementos o aprendizajes esperados se podrán enfatizar, demanda del docente un conocimiento suficiente de los planes y programas de estudio, así como del enfoque didáctico de cada una de las asignaturas. En los proyectos que se presentan en este libro se identifican ciertos contenidos transversales como es el trabajo con la lengua escrita y la convivencia grupal, es decir de manera casi natural los estudiantes producen textos y desarrollan un trabajo colaborativo. Un aspecto a reflexionar es cómo poder abordar elementos de asignaturas que no tuvieron una importante presencia en los proyectos tales como historia o geografía. Esto nos lleva a reflexionar si los proyectos pueden articularse simultáneamente con otras formas de trabajo en aula multigrado.

Finalmente, este libro nos advierte que el trabajo por proyectos permite un proceso constante de reflexión docente, que a su vez demanda una evaluación formativa de los aprendizajes de los alumnos. El profesorado avanza en

el ajuste constante de su ayuda pedagógica, así como en el fomento de la autonomía y toma de decisiones del grupo.

SEMBLANZA DE LOS AUTORES

Cano Ruíz, Amanda. Doctora en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

Espinosa Gerónimo, Lydia. Maestra en Formación de Profesores en Educación Básica, por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER). Asesora en Oficina de Programa de Gobierno del Estado de Veracruz.

Galván Mora, Lucila. Doctora por la Universidad de Málaga. Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER). Investigadora independiente.

Gutiérrez Pavón, Ingrid Susana. Especialista en Docencia Multigrado, Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV) Unidad de Estudios de Posgrado (UEP). Directora de escuela primaria “Acela Servín Murrieta”.

Herrera Xotla, Sheila Gretel. Especialista en Docencia multigrado, BENV “Enrique C. Rébsamen”, directora de la Escuela Primaria Benito Juárez García.

Kuasicha Pérez, Ángel Gustavo. Especialista en Docencia Multigrado por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Asesor Técnico Pedagógico de Pensamiento Matemático de Educación Primaria de la Zona 285 Xalapa Oriente.

Mirón González, Ulises Fernando. Especialista en Docencia Multigrado por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, adscrito a la zona 253

de primarias federalizadas, con función docente frente a grupo.

Ortiz Blanco, Cintia. Maestra en Educación por la Universidad de Georgia, Estados Unidos. Se desempeña como docente de pregrado y posgrado en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

Tapia Álvarez, María Esther. Doctora en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas. Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones Avanzadas del IPN (CINVESTAV). Investigadora independiente.

Tezoco Muñoz, Luis Enrique. Especialista en Docencia Multigrado por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Profesor en una escuela primaria bidocente de Veracruz.

El trabajo por proyectos en aulas multigrado, de Amanda Cano Ruíz (Coord.), se terminó de editar en septiembre del 2022 en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, Av. Xalapa s. n., col. Unidad Magisterial, C. P. 91010, Xalpa-Enríquez, Veracruz. Cuidado de la edición: Amanda Cano Ruíz (Coord.).

Este libro se enfoca en la docencia en territorios rurales, específicamente en reflexionar, analizar y proponer posibles rutas de trabajo cuando en las aulas se presenta diversidad de grados escolares. Se opta por lo que se conoce como método de proyectos, o trabajo por proyectos, que resulta especialmente pertinente para este tipo de grupos. Actualmente se reconoce que favorecen la autonomía del alumnado, la toma de decisiones, la búsqueda de información y por tanto el desarrollo de diversas habilidades. Es un pequeño aporte que abona al análisis del potencial de este tipo de planeación e intervención didáctica en aulas multigrado desde la mirada de egresados en la Especialidad en Docencia Multigrado de la Normal Veracruzana, investigadores independientes y académicos de esta institución.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

 **CONAEN**
CONSEJO NACIONAL DE AUTORIDADES
DE EDUCACIÓN NORMAL

 **CRESUR**
Centro Regional de Formación Docente
e Investigación Educativa



VERACRUZ
GOBIERNO
DEL ESTADO



SEV
Secretaría
de Educación

SEMSyS
Subsecretaría de Educación
Media Superior y Superior

DEN
Dirección de Educación
Normal