

ENSEÑANZA MULTIGRADO EN LA UNIVERSIDAD EXPERIENCIA EN LA CARRERA DE ARQUITECTURA DE LA UNIVERSIDAD COLUMBIA DEL PARAGUAY

Luis Emilio Barrios Sanabria (luissbarrios@hotmail.com)

Magister en Educación Superior Universitaria. Docente investigador de la Carrera de Arquitectura de la Universidad Columbia del Paraguay. Par evaluador por la ANEAES para la carrera de Arquitectura según el Modelo Nacional y el Sistema ARCU-SUR del Mercosur. Director de la empresa constructora Barsa Proyectos y Obras

RESUMEN

La necesidad de dotar al estudiante de Arquitectura con nuevas competencias, a fin de responder a los desafíos que plantea el nuevo siglo, caracterizado por una continua innovación en las tecnologías constructivas y el uso de los materiales, obligan a la implementación de nuevos paradigmas educativos desde la docencia. Este desafío sugiere el abandono del método academicista de aprendizaje memorístico, para centrarse más bien en un proceso de investigación y formación continuos, enfocados en el análisis criterioso de los conocimientos puestos a disposición del estudiante, a través del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y el internet. Con esa intención, la carrera de Arquitectura de la Universidad Columbia del Paraguay sede España, introduce la enseñanza multigrado como un enfoque innovador, con el objetivo de alcanzar un proceso enseñanza-aprendizaje más exitoso para el alumno, a través del método de transmisión del conocimiento no solo de manera vertical entre docente y estudiante, sino también transversal entre los mismos estudiantes. El presente estudio asume las características de una investigación bibliográfica sobre la enseñanza multigrado. Las fuentes consultadas responden a investigaciones realizadas para la escuela primaria principalmente de origen rural en países latinoamericanos, aunque transportadas al ámbito universitario, dada la dificultad de acceder a fuentes de investigación de procesos similares efectuados en la universidad.

Palabras clave: Enseñanza multigrado, estrategias metodológicas, elementos de infraestructura, procedimientos de evaluación.

ABSTRACT

The need to equip students of Architecture with new competences in order to respond to the challenges of the new century, characterized by continuous innovation in constructive technologies and the use of materials, oblige the implementation of new educational paradigms since teaching. This challenge suggests the abandonment of the academic method of rote learning, in order to focus instead on a continuous research and training process, focused on the careful analysis of the knowledge made available to the student, through the use of new information technologies and communication, and the internet. With this in mind, the school of Architecture at the Columbia University of Paraguay, Spain headquarters, introduces multi-grade teaching as an innovative approach, in order to make the teaching-learning process more successful for the student, through the knowledge transmission method not only vertically between teacher and student, but also transverse between the students themselves. The present study assumes the characteristics of a bibliographic research on multigrade teaching. The sources consulted respond to research carried out for primary school mainly of rural origin, in Latin American countries, although transported to the university level, given the difficulty of accessing research sources of similar processes from the university.

Keywords: Multigrade teaching, methodological strategies, infrastructure elements, evaluation procedures.

INTRODUCCIÓN

La Universidad Columbia del Paraguay, fue la primera universidad privada de carácter no confesional del país, creada en aplicación de la Ley N° 828 de Universidades. El decreto del Poder Ejecutivo para su fundación lleva el número 8.868, del 8 de marzo de 1991. Quedó constituida sobre la estructura física y académica de la Institución de Enseñanza Superior e Intermedia Columbia – MOC (Moderna Organización Comercial) fundada el 1 de junio de 1943 por el señor Rubén Urbieto Valdovinos.

A la fecha, cuenta con varias sedes: En la capital Asunción, la Sede España y la Sede 25 de Mayo; en el Departamento Central, la Sede San Lorenzo.

La sede España ubicada en la Avenida España N° 1.239 casi Padre Cardozo, cuenta con infraestructura edilicia adecuada para la oferta de carreras de grado y posgrado, laboratorios y espacio para aproximadamente 150 vehículos estacionados en su interior. Incorpora la carrera de Arquitectura desde el año 2006, poniendo énfasis en los aspectos tecnológicos y ambientales de la profesión.

La Carrera de Arquitectura a pesar de su corta edad, 11 años (2006-2017), experimenta un proceso llamativamente creativo desde su fundación. En el año 2011, supera exitosamente un proceso de Evaluación Diagnóstica por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES). En el año 2012 lanza sus primeros egresados, con lo que queda habilitada para participar del proceso de Acreditación plena conforme al Modelo Nacional de la ANEAES.

En el siguiente llamado de la ANEAES para acreditar carreras de arquitectura, producido en el año 2014, encara su proceso de autoevaluación y visita de pares externos, obteniendo la Acreditación plena según el modelo nacional, en base a la Resolución N° 17 de fecha 17 de febrero de 2015, válida hasta el año 2020.

Continuando con su esfuerzo innovador, lanza para el año académico 2017 el proceso de enseñanza multigrado de manera experimental en los cursos 2° y 3°, como una experiencia renovadora, en el esfuerzo por brindar respuestas a la necesidad de dotar con mayores competencias al estudiante de Arquitectura, que le permitan enfrentar con éxito los desafíos que plantea el nuevo milenio, caracterizado por una continua innovación en las tecnologías constructivas y materiales utilizados para dicho fin.

Este nuevo paradigma, impone el abandono del método academicista de aprendizaje memorístico, para centrarse más bien en un proceso de investigación y formación continuos, enfocado en el análisis criterioso de los conocimientos puestos a su disposición, y donde el

mismo estudiante sea el protagonista y constructor de su aprendizaje, en la búsqueda de la excelencia profesional en su formación.

La pregunta principal de esta investigación radica en cómo, respetando las diferentes complejidades de cada nivel, unificar criterios y programas, principalmente de materias profesionales del 2º y 3er. Curso como Tecnología de Procedimientos Constructivos (TPC 2 y 3), Análisis y Diseño Estructural (ADE 1 y 2), Instalaciones en los Edificios (INS 1 y 2) entre otras, y transmitir los conocimientos adecuados a cada nivel, sumando docentes calificados de la especialidad, de manera a tornar el proceso enseñanza-aprendizaje más exitoso, al tiempo de absorber la demanda creada por el aumento progresivo de la matrícula a partir del año 2014, compuesta por estudiantes ávidos por cumplir un rol relevante en su vida profesional.

PREGUNTA CENTRAL DE LA INVESTIGACIÓN

¿Qué factores deben considerarse para aplicar la enseñanza multigrado en la carrera de Arquitectura de la Universidad Columbia del Paraguay, sede España?

PREGUNTAS ESPECÍFICAS DE LA INVESTIGACIÓN

- 1) ¿Cuáles son las estrategias metodológicas adecuadas para aplicar la enseñanza multigrado en la Carrera de Arquitectura de la Universidad Columbia del Paraguay?
- 2) ¿Cuáles son los elementos en la infraestructura que habrán de adecuarse?
- 3) ¿Cuáles son los recursos y herramientas que necesitan los docentes para su implementación?
- 4) ¿Cuáles son los procedimientos de evaluación más idóneos para esta modalidad?

OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Analizar los factores que deben considerarse para la aplicación de la enseñanza multigrado en la Carrera de Arquitectura de la Universidad Columbia del Paraguay, sede España.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Analizar las estrategias metodológicas adecuadas para aplicar la enseñanza multigrado en la carrera de Arquitectura de la Universidad Columbia del Paraguay.
2. Identificar los elementos de infraestructura, tanto espacial como del equipamiento, que habrán de adecuarse para su implementación.

3. Determinar los recursos y herramientas que necesitan los docentes para su puesta en práctica.
4. Establecer los mecanismos de evaluación idóneos para la adecuada implementación del sistema.

JUSTIFICACIÓN

La investigación resulta relevante para profundizar mecanismos de respuestas a la necesidad de dotar con mayores competencias al estudiante de Arquitectura, que le permitan enfrentar con éxito los desafíos que plantea la arquitectura actual, caracterizada por una constante innovación tecnológica, lo cual obliga al estudiante a abandonar el método academicista de aprendizaje memorístico, para centrarse en un proceso de investigación y formación continuos, enfocado en el análisis criterioso de los conocimientos puestos a su disposición a través de las tecnologías de la información y la comunicación, donde él mismo sea constructor de su aprendizaje, en la búsqueda de la excelencia profesional de su formación.

Desde este punto de vista, el aporte de la investigación radica en plantear el análisis de las características de la enseñanza multigrado en la universidad, y particularmente su aplicación en la Carrera de Arquitectura de la Universidad Columbia del Paraguay.

Se espera que los resultados obtenidos con la investigación, permitan abordar a mayor profundidad el tema y su posible expansión a otros ámbitos de la enseñanza universitaria.

El presente estudio se define como una investigación exploratoria, al no existir referencias publicadas sobre el tema en el país, y consistirá en el análisis documental de experiencias realizadas en la enseñanza primaria, aunque transportadas al nivel universitario.

MARCO TEÓRICO

Los continuos cambios y la permanente innovación que caracterizan a la arquitectura moderna, obligan a dotar al estudiante de arquitectura con competencias amplias y diversificadas, que le permitan enfrentar con éxito los desafíos que plantea el nuevo milenio, caracterizado por una continua innovación en las tecnologías constructivas y materiales utilizados para dicho fin, lo cual impone al estudiante, el abandono del método academicista de aprendizaje memorístico, para centrarse más bien en un proceso de investigación y formación continuos, enfocado en el análisis criterioso de los conocimientos puestos a su disposición, y donde el mismo sea protagonista y constructor de su aprendizaje, en la búsqueda de la excelencia profesional de su formación.

El aula multigrado invita a la colaboración recíproca, y a ser cooperativos. Los estudiantes aprenden entre ellos si se crea un ambiente de trabajo en equipo (Uttech, M. (s.f.). c.p. Popoca Ochoa & Otros. 2004):

“En un estudio exploratorio sobre aulas multigrado, se identificó que los docentes experimentan dificultades para organizar el trabajo simultáneo con distintos niveles. Por un lado, están quienes trabajan un tema diferente para cada nivel, lo cual origina cambios constantes de atención de los docentes y poca colaboración entre los estudiantes. Por el otro, quienes abordan un mismo contenido de igual manera en dos o más niveles, sin realizar actividades diferenciadas, con lo que se disminuye el nivel de exigencia a los estudiantes, principalmente aquellos de ciclos superiores.

Lo correcto sería lograr un equilibrio entre el trabajo común y el específico de cada nivel, organizando las clases de tal manera que, se promuevan tareas compartidas en grupos o equipos de diferentes grados, así como actividades diferenciadas para cada ciclo. De esta manera a la vez que se propicia la colaboración entre estudiantes, se atienden sus necesidades e intereses específicos” (SEP-DGIE, 2002. Estudios Exploratorios sobre Escuelas Multigrado. c.p. Popoca Ochoa & Otros. 2004.).

Aunque los estudiantes presenten diferentes niveles de conocimientos, no siempre será necesario brindar actividades distintas para cada grupo. Es posible organizar actividades que todos puedan aprovechar, cada cual en base a su propio nivel de conocimientos (Mercado, R. c.p. Popoca Ochoa & Otros. 2004). De esta manera, la circulación de conocimientos en el aula será efectiva y la colaboración entre niveles, más productiva.

Implementar un sistema de aulas multigrado, implica dos retos fundamentales: El primero, consiste en determinar la correspondencia con los enfoques de enseñanza de las asignaturas. El segundo, implica la manera de organizar a los diferentes niveles que se atienden en el aula.

Al trabajar un tema en común con actividades o contenidos específicos para cada nivel, se busca disminuir los tiempos de espera entre grupos. Con esto se logra una mayor atención a los estudiantes, profundizar los temas y favorecer la colaboración, la ayuda mutua y la tutoría. Aquellos estudiantes de mayor nivel apoyan a los de menor nivel, estimulando la puesta en común de los conocimientos adquiridos a través de la comunicación entre niveles, favoreciendo la retroalimentación de los temas, y atendiendo el grado de aprendizaje de los estudiantes de menor nivel (SEP-DGIE, 2003. Propuesta educativa para escuelas multigrado. c.p. Popoca Ochoa & Otros. 2004).

El material de aprendizaje que se plantee como guía de estudio, debe inducir al estudiante a la reflexión, promoviendo en él la creatividad y la búsqueda de información. Es importante que, a través de las actividades propuestas, el estudiante aprenda a discutir con los demás sobre sus dudas, a pensar, a poner en juego los mecanismos necesarios para resolver los distintos problemas que le surgirán a lo largo de su futura vida profesional.

Algunos errores que deben evitarse en la elaboración de las Guías de Estudio:

- Convertir el material de aprendizaje en la copia desmenuzada de un texto.
- Ofrecer temas carentes de motivación para el estudiante, o que éste no encuentre aplicación de lo que está estudiando, en la vida profesional.
- No prever la autoevaluación, la evaluación entre pares, y la evaluación por el docente. (SEC, 1998. Técnica de guiones, didáctica y evaluación. Curso taller para profesores con grupos multigrado. c.p. Popoca Ochoa & Otros. 2004).

Al enfocar temas innovadores como la enseñanza multigrado, el docente inteligente debe mantenerse atento a todo avance en los métodos de enseñanza y aprendizaje, generando una dinámica activa y positiva en la estructura educativa, y orientando la actividad de tal manera que las relaciones entre docentes y estudiantes sea reflexiva, colocando permanentemente al pensamiento, en el centro de todo el accionar. (Perkins, D., 2000. La escuela inteligente. c.p. Popoca Ochoa & Otros. 2004).

La primera característica de los procesos innovadores en la educación multigrado, radica en diversificar las actividades de enseñanza, hacerlas dinámicas y variantes, con la utilización de diversos recursos y métodos, abandonando las prácticas únicas y monótonas.

Una segunda característica hace relación a la fluida circulación de saberes entre los niveles. Esta circulación se orienta al rompimiento de las formalidades, para que el conocimiento fluya de acuerdo a criterios epistémicos, es decir, abordando el conocimiento mismo más que las mecánicas de enseñanza aprendizaje, dando especial énfasis a las circunstancias, más que a las formalidades (Santos Casaña, 2010).

Según Bustos, c.p. Santos Casaña (2010), una teoría común en la educación clásica supone que los estudiantes de un mismo nivel aprenden de la misma forma y al mismo tiempo todo lo que se les enseña. Esto no sucede así en los grupos multigrado, por lo que la enseñanza debe plantear propuestas diversificadas que se adapten al ritmo de aprendizaje de cada

estudiante. Aspecto que, por otro lado, debería considerarse como una propuesta válida para cualquier grupo o sistema de aprendizaje.

En el escenario de las aulas multigrado, habitualmente se produce una bajada y subida constante de los niveles de conocimiento durante el transcurso de la actividad de aprendizaje, por la misma existencia de la diferencia de niveles.

El estudiante toma un contacto directo con contenidos de niveles inferiores y superiores a su curso de referencia en forma constante. Esto desencadena un proceso al que Santos Casaña (2010) denomina “aprendizaje contagiado por impregnación mutua”. El estudiante de menor nivel, a través de las explicaciones que brinda el docente a los de mayor nivel, se está familiarizando con conocimientos que abordará en los cursos venideros. Es un aprendizaje que se da por un contagio inevitable y permanente, más allá de la pasividad que pueda demostrar el alumno durante el desarrollo de la clase.

El estudiante de menor nivel recibe indirectamente conocimiento sobre lo que ocurre a los compañeros de mayor nivel, y aprende de lo que acontece con sus vecinos de la clase. Pero también se produce el proceso inverso. El estudiante de mayor nivel va consolidando constantemente sus antiguos conocimientos a través de lo que escucha y observa del estudiante de menor nivel, y por este medio, repasa y mejora los contenidos tratados en los años anteriores.

Según Boix (2009), c.p. Santos Casaña (2010), en las aulas multigrado el proceso de formación del estudiante parte de una estructura de aprendizaje colaborativa, basada en la interdependencia positiva que se crea entre cada uno de sus miembros, y se sustenta en la actividad desarrollada por cada estudiante, es decir, un aprendizaje activo a través del cual se crean plataformas personales de construcción del aprendizaje, permitiendo la formación de relaciones y redes sólidas como punto de partida para la construcción del propio conocimiento, dotando al estudiante de una mayor autogestión, y favoreciendo una estimulante interacción entre todos sus miembros.

Las estructuras organizativas que pueden lograr los equipos multigrado son diversas. Esto minimiza cualquier posibilidad de generalizar las propuestas didácticas, obligando al docente a replantear de manera constante, las estrategias metodológicas a utilizar.

Es necesario sin embargo plantear una matriz teórica básica. El aula multigrado es un escenario educativo donde los estudiantes de diferentes edades o niveles, comparten ambientes pedagógicos. Lo cual implica compartir mucho más que un aula como espacio

educativo, significa compatibilizar todo un conjunto de elementos componentes de la práctica educativa, en un ambiente cambiante, dinámico y estimulante si se lo plantea adecuadamente.

Antoni Zabala (1997), c.p. Santos Casaña, L. E. (2010), identifica siete elementos en el proceso educativo de las aulas multigrado. Los primeros seis que citaremos, constituyen la médula o esencia de la didáctica formalista o psicologizada:

1) *La organización social en clase*: Consiste en el ordenamiento y distribución de los estudiantes en el aula, lo cual determina de por sí, las posibles dinámicas grupales, la forma de convivencia, de trabajo, y el relacionamiento entre ellos.

2) *Las relaciones interactivas*: Determinan el lugar del estudiante y del docente en el proceso, y las posibles relaciones que puedan establecerse entre los estudiantes mismos, y entre éstos y el docente. Aquí destacan: la comunicación, los vínculos afectivos, el fomento de la autonomía, la confianza en sí mismos y en el equipo, y la delegación de responsabilidades.

3) *La distribución espacio-temporal*: Organiza la distribución de los espacios y los tiempos del proceso didáctico definido en términos de: organización, estructuración y planificación del proceso en el aula.

4) *Los materiales curriculares y los recursos didácticos*: Determinan el punto de partida y uno de los elementos principales en la definición de actividades didácticas enmarcadas en esta modalidad.

5) *La secuencia de actividades didácticas*: Esta se implementa a partir de la organización de los elementos anteriormente citados. Aquí se enfocan la sucesión de actividades didácticas y el modo de encadenar y articular diferentes procesos a lo largo de una unidad didáctica, con fines claros y explícitos, vinculados a los aprendizajes buscados.

6) *Los instrumentos de evaluación*: Este aspecto es determinante para valorar el proceso que, por la particularidad del método, ocupa un lugar principal que debe retroalimentar permanentemente el desarrollo y evolución del sistema, es decir, la evaluación constituye el insumo para la mejora constante y la validación del método. Estos instrumentos comprenden: los criterios autoevaluación, los de evaluación entre pares, y la evaluación por el docente.

7) *Organización de los contenidos en sus diferentes modalidades*: La organización de los contenidos implica ordenarlos en función de criterios de jerarquización, complementariedad e integración, pero también deben considerarse, la naturaleza de los contenidos como saberes a ser enseñados, y los ámbitos por donde deben circular estos saberes, tomando en cuenta el modelo curricular y didáctico puestos en juego.

En el aula multigrado la organización de los contenidos se plantea como una visión fundamental del enfoque didáctico, puesto que partir de aquí, se desencadenará el resto de sus elementos (manejo de los tiempos, los espacios, recursos, organización de la clase, relaciones interactivas, evaluación etc.) conforme al grado de complejidad que implica el trabajo simultáneo con varios niveles integrando un mismo grupo o aula. Esto implica manejo adecuado de los recursos, las tecnologías disponibles, la organización de los temas, etc.

En el método pedagógico tradicional, al docente se le asignan los procesos de la enseñanza, y al estudiante los procesos del aprendizaje. Debe tomarse en cuenta sin embargo que, sea cual fuere el modelo de enseñanza-aprendizaje utilizado, uno y otro, conforman procesos diferentes, ubicados en lugares también diferentes y con protagonistas distintos que, en todo caso buscan confluir de tal manera que la enseñanza que se brinda, encuentre un aprendizaje en el estudiante.

Aunque esto no siempre ocurre así, puesto que la mayor parte de lo enseñado por el docente, no necesariamente es aprendido por el estudiante por razones diversas. No existe, por consiguiente, correspondencia lineal entre lo que se enseña y lo que se aprende. En vista de lo cual buena parte de lo que se pone en juego en el proceso, queda flotando en el aire sin que se logren los objetivos esperados.

Santos Casaña (2010) plantea la existencia de tres formas básicas de operar los saberes: La producción, la utilización y la enseñanza del conocimiento. La secuencia que deben seguir, lo plantea en forma de hábitats por la que circulan los saberes. Esto representa para él, el aspecto central del enfoque, en la búsqueda de comprender las claves que permitan desde la enseñanza, una organización de contenidos y una implementación del modelo que aproveche de la mejor manera posible, el potencial de aprendizaje que radica a los grupos de aulas multigrado.

1er. Hábitat. El ámbito de la producción del Conocimiento: Los saberes populares, religiosos, artísticos y científicos, constituyen algunas de las formas que asume la producción del conocimiento. En el caso de la ciencia como ámbito de producción, adopta enfoques de descubrimiento y de justificación, a través de la investigación metódica.

El primer caso o del descubrimiento, supone la producción de hipótesis, teorías, ideas y conceptos en función a conocimientos previos ya disponibles con anterioridad, (entornos personales, psicológicos, sociológicos, políticos, económicos o tecnológicos) que fundamentan la gestación del descubrimiento (Klimovsky, 1994, c.p. Santos Casaña, 2010).

El segundo término, o de la justificación de los descubrimientos, enfoca la validación de lo que se ha producido, a través de criterios vinculados con el razonamiento lógico y con la teoría de validación del conocimiento.

Con posterioridad a estos dos aspectos, aparece la transposición didáctica, llamando así al proceso por el cual se modifica un determinado contenido de conocimiento generado habitualmente en el plano científico, para adaptarlo a la enseñanza en el aula. Consiste por lo tanto un proceso estructural de sucesivas transformaciones a partir del conocimiento básico producido, que se adapta de manera tal que sea posible su enseñanza o transferencia al estudiante.

Santos Casaña (2010), citando a Gvirtz, S. (s.f.), plantea que, la mayor parte de los conocimientos científicos que se implementan en la enseñanza, por lo general ya llegan transpuestos o ajustados a manos del docente, quién participa de la última etapa de transposición, poniéndolo en contexto con los demás aspectos del plan de enseñanza, o sea, transformándolo en instrumentos didácticos conforme al plan curricular adoptado.

Ubicar los conocimientos que se van a enseñar en los diversos espacios o materias en los que se organiza el currículum, implica adaptarlos a modelos estructurados que incluyen adecuaciones espaciales y temporales organizadas para su inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que, pueda normar la enseñanza y pautar el control institucional y social sobre los aprendizajes que se buscan transmitir.

Los libros de texto son por lo general el producto que mejor refleja el proceso de transposición didáctica, no obstante que, a la fecha, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Tics), representadas por los ordenadores personales, tabletas, teléfonos inteligentes y otros mecanismos similares, a través de la utilización del internet, rompen las barreras que originalmente planteaba la comercialización de textos impresos, solo disponibles en librerías especializadas; poniendo al alcance del estudiante hoy, materiales que décadas atrás eran impensables de adquirir a un costo accesible. Pero lógicamente, la disponibilidad y el alcance de estos nuevos métodos de adquirir conocimientos, se ven limitadas por la capacidad del mismo estudiante para discernir lo válido de lo no válido, a través de la capacidad que manifieste para una adecuada selección y clasificación de los mismos.

2do. Hábitat. Área de los saberes a enseñar: Conformen el ámbito de lo adaptado para el currículum. Los conocimientos seleccionados para ser enseñados constituyen solo una parte del universo del conocimiento. Esta selección incorpora aspectos estructurales en los que intervienen criterios políticos, ideológicos y epistemológicos. Los conocimientos que se han agregado a este hábitat, no son los mismos que aquellos ubicados en el hábitat de producción,

ya que, aunque derivan ellos, son conocimientos que fueron modificados en virtud de su transformación y adaptación para la enseñanza, es decir, ya sufrieron el proceso de transposición didáctica.

Bordoli (2007), c.p. Santos Casaña (2010) afirma que, el saber que luego de ser producido se incorpora al currículo de la enseñanza, equivale a un conocimiento representado y por lo tanto se vuelve reproducible, transferible. Dicho de otra manera, se convierte en un saber estable, trasladado al ámbito educativo desde un espacio mucho más rígido como es el espacio del conocimiento científico.

Además de los libros de texto, los procesos estructurales de transposición también provienen de los materiales didácticos producidos para la enseñanza, y aquellos que residen en la propia voz y acción del docente. Los conocimientos comunicados por el docente también representan textos del saber, ya que son productos de la transposición y, aunque están más directamente vinculados con la acción comunicativa del docente, constituyen mecanismos didácticos donde el saber contextualizado tiene lugar, y circula con plena validez.

3er. Hábitat. Los saberes enseñados: La distancia entre saberes a enseñar y saberes efectivamente enseñados, está determinada en gran medida por las decisiones que adopta el docente. El conjunto de saberes enseñados está constituido por todos aquellos conocimientos tomados de la estructura curricular que, formando parte del quehacer didáctico, primero son seleccionados y luego organizados para ser transmitidos al estudiante.

En las aulas multigrados, esta didáctica adopta para el conocimiento, el formato de circulación e intercambio de comunicación entre docente y estudiantes, y entre estudiantes entre sí. Esta circulación de saberes adquiere particular importancia por las asimetrías que se plantean en el orden del enseñar y del aprender, por los motivos que ya citamos.

Los estudios realizados en grupos multigrado indican las particulares manifestaciones que adquiere allí la circulación de saberes, por darse entre estudiantes que presentan una fuerte asimetría debido a la diversidad etaria y al nivel de conocimiento. Esos mismos estudios sugieren que, todo lo que acontece en los grupos multigrado como práctica de enseñanza, debería generalizarse a toda situación de enseñanza para brindar así, una verdadera atención a la diversidad de formas de aprendizaje que plantea el estudiante (Santos Casaña, 2010).

4to. Hábitat. Los saberes aprendidos: Los saberes efectivamente aprendidos, no quedan en la mente del que aprende como un elemento estático, sino que, fluyen, se aplican y replican de una manera tal que, en este hábitat, los conocimientos recuperan su carácter dinámico, aunque en un sentido distinto al que tenían en el ámbito de la producción. Aquí más que

construcción del conocimiento hay una reconstrucción del conocimiento, en función a las características y opiniones personales, puestas en juego tanto por los estudiantes, como por el docente.

Por la gran dinámica de la forma en que el conocimiento circula en un aula multigrado, se convierte en el hábitat más cambiante o volátil para la presencia de los mismos, siendo extremadamente difícil comprobar el cúmulo de saberes que se han aprendido allí, ya que, el docente desencadena procesos de enseñanza cuyos resultados no sólo son impredecibles, sino que además son difíciles de evaluar o cuantificar, ya que no puede precisarse de manera segura cuanto aprendió el estudiante. La distancia entre lo enseñado y lo aprendido, solo puede medirse a través de instrumentos adecuados de evaluación, o a través de su aplicación a situaciones problemáticas en las que estos se ponen en juego por parte de quién los adquirió.

Los instrumentos de evaluación, deben constituirse aquí en indicadores vinculados a la circulación del conocimiento, y se manifiestan fundamentalmente a través de la transferencia y aplicabilidad de los saberes aprendidos.

Esta aplicabilidad hace referencia a la utilización de conceptos aprendidos para resolver problemas en situaciones distintas a las que se presentan en la enseñanza de esos conceptos, constituyéndose en uno de los indicadores más confiables para medir lo aprendido.

Sin embargo, hay que resaltar que ese criterio de aplicabilidad suele manifestarse por lo general fuera del aula, en la vida cotidiana o laboral, por lo que una gran parte de lo que se ha aprendido permanecerá oculto a los ojos del docente, y solo podrá ser apreciado por el grado de éxito alcanzado por el estudiante en su vida profesional.

La propuesta de enseñanza única y uniforme para determinados estratos de alumnos, está basada en la idea errónea de que, por tratarse de estudiantes de la misma edad y nivel, todos aprenden igual y al mismo tiempo, cuando en realidad no sucede así.

La experiencia de las aulas multigrado en cambio, plantea la posibilidad de diversificar las propuestas de enseñanza, de tal manera que, permitan incluir a todos los niveles en el proceso, cada uno desde su posibilidad, y no desde sus limitaciones (Santos Casaña, 2010).

Permite que las asimetrías entre estudiantes, y los diferentes saberes y procesos que fluyen simultáneamente, converjan bajo la forma de una circulación vertical y transversal de saberes. En esta circulación los conocimientos fluyen libremente en el aula, en términos de complementariedad y a diferentes niveles de profundización.

La forma en que circulan los saberes en el aula multigrado, está directamente orientada por la intencionalidad del docente. Éste enseña los contenidos correspondientes a cada grado, diseñando secuencias de actividades coherentes para cumplir con el propósito del currículo.

Cumplida la actividad de cada etapa, los conocimientos sembrados circulan libremente en todos los niveles a partir de estrategias como, puestas en común o socialización, búsquedas inteligentes, resolución de problemas, etc.

El docente puede planificar dos niveles de actividades, cuando es factible integrar contenidos entre disciplinas y grados:

1) Las diseñadas con el objetivo de ilustrar contenidos específicos para cada grado o nivel. Su propósito se orienta a que, tras una secuencia de aprendizaje, el estudiante se apropie de determinados conceptos, habilidades y actitudes.

2) Aquellas donde la integración entre los niveles y grados, se revela no sólo al compartir actividades, sino que también a través de la circulación en común de los conocimientos aprendidos o en proceso de apropiación por los estudiantes. En esta etapa el docente debe facilitar la libertad necesaria para que el proceso alcance sus máximos efectos y que cada estudiante, obtenga provecho del contacto que tiene con los conocimientos que son manejados al mismo tiempo por los demás alumnos en el aula.

Luego de las actividades individuales o grupales por cada grado o nivel, una puesta en común en el aula permite que esos conocimientos sean recibidos por los estudiantes de grados inferiores y por los de grados superiores.

Para los de grado inferior, esos acercamientos posibilitan impulsar lo aprendido más allá de sus límites hasta donde sea posible para la capacidad de cada estudiante. Al mismo tiempo, les permite construir bases para nuevos aprendizajes, incluso en los cursos siguientes, ya que cuando se presenten, el estudiante habrá tenido un primer contacto de referencia con el tema, en el nivel anterior.

Para los estudiantes de nivel superior, estos conocimientos permiten retomar contactos con otros ya abordados con anterioridad, permitiéndoles reforzar y consolidar lo ya conocido.

Como indicador de evaluación, una de las maneras más claras de evidenciar la presencia de conocimientos aprendidos, radica en transmitirlo a los demás bajo la forma de enseñanza, ya que, si alguien es capaz de transmitir conocimientos a otros, adaptándolo a los diversos niveles y requerimientos lingüísticos, es probable que estemos ante un conocimiento bien

aprendido. En esta etapa, el acompañamiento del docente como tutor que brinda seguridad y confianza, es muy importante (Santos Casaña, 2010).

Vargas (2003), c.p. Mejía Oyuela (2012), distingue entre dos formas de aulas multigrado:

- 1) Aquellas atendidas por un solo docente o grupo de docentes para todos los grados en su conjunto, donde todos los niveles impartidos son multigrados de integración plena.
- 2) Aquellas como en el caso de nuestra carrera, que solo tienen algunos niveles aplicando la enseñanza multigrado, mientras las demás mantienen niveles unigrado, por razones de estrategia didáctica.

También Angulo, Morera y Torres (2010), c.p. Mejía Oyuela (2012) plantean que no existe un modelo pedagógico exclusivo aplicable a las aulas multigrado. No obstante, la práctica obliga al docente a adoptar decisiones que finalmente pueden determinar una estructura y conformación pedagógica adecuadas al aula multigrado.

Algunas características del aula graduada o unigrado, según Sepúlveda (2000), c.p. Mejía Oyuela (2012):

- a) El estilo de enseñanza está orientado preferentemente hacia la transferencia de contenidos para ser memorizados por el estudiante, sin diferenciar el nivel de aprendizaje preexistente en ellos.
- b) La organización de la enseñanza no acude al trabajo grupal, ni distingue los niveles de aprendizaje entre varones y mujeres.
- c) La actividad de los estudiantes es eminentemente pasiva, limitada a la escucha de las instrucciones del docente y al copiado de lo que se dicta en clase.
- d) Los contenidos de enseñanza no hacen referencia a las necesidades específicas del estudiante, ni a sus experiencias culturales previas.
- e) La diversificación es poca o ninguna, y las actividades tienden a ser iguales para todos los estudiantes.

Para Colbert y otros (2002), c.p. Mejía Oyuela (2012), las aulas multigrado son cualitativamente distintas de las clases graduadas tradicionales y, por lo tanto, requieren enfoques pedagógicos alternativos adaptados a esta modalidad. En consecuencia, cuanto mayor sea la diversidad de estudiantes, mayores serán las exigencias de una planeación y organización adecuadas por parte del docente. A ese respecto, la metodología de enseñanza tradicional por aulas graduadas, no puede aplicarse a un ambiente multigrado.

Santos (2011), c.p. Mejía Oyuela (2012) al referirse a la circulación de saberes sostiene que “Las dimensiones de la enseñanza y sus elementos en la práctica, tienen en la organización del conocimiento la clave para su funcionamiento, por lo tanto, la forma en que se organizan los contenidos a ser enseñados, es la que determina la organización del resto de los elementos como el manejo de los tiempos, espacios, recursos, organización de la clase, relaciones interactivas docente-estudiantes, y estudiantes entre sí, así como la evaluación”.

Modelos tales como: aprendizaje basado en problemas, núcleos temáticos, tópicos, estudios de casos, etc., surgen como alternativas para este método pedagógico. Se busca, por lo tanto, manejar criterios de integración de contenidos en términos de enfoques que necesariamente deben complementarse. El tema estructurador en ese caso, constituye el eje central de la organización de los saberes a ser enseñados.

Es de resaltar además que, si los docentes que se encargan de las aulas multigrado no tienen una formación específica para atender este especial modelo de enseñanza, se perjudica la calidad educativa que se pretende brindar al estudiante.

Por lo mismo, el modelo de enseñanza multigrado debe necesariamente explicarse acabadamente al estudiante universitario antes de iniciar el proceso, máxime si este viene de un prolongado paso por la enseñanza tradicional, desarrollada en la enseñanza primaria y secundaria, y al que habrá que adaptar al nuevo modelo para un mejor aprovechamiento.

Para Mejía Oyuela (2012), la típica enseñanza basada en los modelos tradicionales, surten poco efecto a la hora de formar las habilidades y competencias profesionales que necesitan desarrollar los estudiantes para enfrentar los desafíos que plantea el nuevo siglo.

Características del aula multigrado, según Uttech (2004), c.p. Mejía Oyuela, (2012):

- a) El aula multigrado invita a la colaboración y a ser cooperativos, por lo tanto, los docentes deben proveer múltiples opciones para facilitar la integración social entre los estudiantes de diversos niveles.
- b) Si se crea un ambiente en equipo como en las prácticas deportivas, todos se unirán en busca de lograr objetivos comunes.
- c) La interacción entre los niveles, se facilita mediante discusiones con el grupo completo (puesta en común), o con grupos más pequeños integrados por diversos niveles.
- d) El docente debe fomentar entre sus estudiantes una actitud de autonomía y trabajo colaborativo que permita atenderlos según sus ritmos de aprendizaje, debiendo ser capaz de integrar temáticas comunes para los niveles tanto inferiores como superiores.

e) La intervención del docente debe pasar por dos niveles de actividad, cuando es posible integrar contenidos entre disciplinas y grados. En primer lugar, las diseñadas para enseñar contenidos específicos para cada grado o nivel, cuyo objetivo es que los estudiantes se apropien de determinados conceptos, habilidades y actitudes. En segundo lugar, las actividades donde la integración entre los niveles y grados se manifiesta no solo al compartir actividades, sino que, fundamentalmente, por la circulación común de los saberes aprendidos o en proceso de aprendizaje.

Mejía Oyuela (2012) destaca otro aspecto importante al expresar: “Resulta difícil que docentes que en ocasiones muestran interés en innovar sus prácticas pedagógicas y atender de manera pertinente a sus estudiantes en el aula multigrado, puedan desempeñarse de manera eficiente y productiva si las condiciones socioeconómicas o un ambiente de excesivo autoritarismo, actúan como limitantes”.

La falta de adecuación del aula y el mobiliario, así como la falta de un entrenamiento adecuado para los docentes, son otras tantas limitantes que atentan contra el buen aprovechamiento del potencial que brinda esta modalidad.

ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA EN AULAS MULTIGRADO

Por falencias en la formación adecuada de los docentes que atienden aulas multigrado, muchas veces no se logra aprovechar eficientemente el espacio en el aula, limitándose estos a desarrollar actividades tradicionales con los estudiantes tales como clases magistrales, utilización de la pizarra, pruebas escritas, etc.

El nuevo tipo de pedagogía plantea la necesidad de una enseñanza personalizada, integrada al trabajo de equipo, de aprendizaje cooperativo, que promuevan la independencia y la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje. Esta metodología fomenta, además, capacidades de liderazgo, autoestima y el progreso intelectual del alumno al convertirlo en el artífice de su propia formación (Vargas 2003, c.p. Mejía Oyuela, 2012)

Según Rodríguez (2003), c.p. Mejía Oyuela (2012), los docentes reaccionan de manera diferente al enfrentar el desafío que plantea la diversidad en las aulas multigrado, desarrollando estrategias diversas.

Así, algunos atienden a un grado por vez asignando actividades específicas a cada grupo. Otros desarrollan una misma actividad para todos los niveles, tratando de manejar un nivel de dificultad diferente para cada caso. Otros a su vez, optan por priorizar a los estudiantes de nivel superior, o dedican mayor atención a los estudiantes de nivel inferior, buscando nivelarlos con los de nivel superior.

En algunos casos, se brinda una atención diferenciada al estudiante, según el avance o rezago con respecto a los demás, siguiendo con mayor atención el ritmo de los estudiantes más aventajados, pero dejando de lado a los más retardados, con lo que el nivel de repitencia y desgranamiento grupal se acrecienta.

EL PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA COMO REFERENTE PSICOGENÉTICO DE LA EDUCACIÓN MULTIGRADO

Según Mejía Oyuela (2012), suele asociarse con frecuencia el desarrollo de metodologías activas en el aula multigrado, con la adquisición de altos niveles de aprendizaje significativo. Evidentemente, la metodología activa y participativa de las aulas multigrado, facilita la enseñanza no pasiva y permite excelentes resultados, sin embargo, si no está bien planteada, puede convertirse en un modelo aburrido y carente de un ambiente potenciador.

Un adecuado equilibrio entre clases activas y participativas, asociado a clases magistrales, puede resaltar las bondades de uno y otro método, minimizando sus debilidades.

En cuanto al uso de materiales, si bien los libros de textos son importantes porque reúnen los conocimientos contemplados en el currículo para su aprendizaje, técnicas como búsquedas activas en el internet, socializadas en técnicas de grupos de investigación también pueden aportar su cuota de creatividad en el aprendizaje del estudiante.

La supervisión de un asesor pedagógico, también cumple un importante papel en la guía y orientación del aula multigrado para una aplicación adecuada de los instrumentos que apoyen el proceso de aprendizaje, sugiriendo iniciativas y alternativas metodológicas que potencien desde una visión externa, el desarrollo del proceso.

Según Ordehi y Salcedo (2005), c.p. Mejía Oyuela (2012), una supervisión democrática del asesor pedagógico, crea un ambiente de comprensión, respeto y creatividad, para lo cual, éste habrá de:

- Utilizar procedimientos científicos para el examen de las situaciones surgidas con relación al proceso de enseñanza aprendizaje.

- Aplicar en lo posible, normas de relaciones humanas para vincularse y trabajar con los docentes y demás participantes del proceso educativo.
- Respetar la personalidad y forma de ser de cada miembro con quien tenga que trabajar, potenciando el diálogo y la discusión sobre bases democráticas para fomentar una mutua cooperación.
- Estimular la iniciativa y creatividad del equipo, a fin de que se hallen formas de actuación didáctica para el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Estimular a cada docente para que halle en lo posible por su mismo, la solución a sus problemas en el aula.
- Estimular el espíritu de grupo entre los que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, docentes y estudiantes, para que todos se sientan responsables de la buena marcha del mismo.
- Procurar la autoevaluación constante y lograr la evaluación confiable de los colegas y estudiantes, para mejorar la propia actuación. Al respecto, la evaluación de colegas presentes en el aula puede lograrse a través de una comunicación fluida, en un ambiente de confianza.
- Con los estudiantes conviene utilizar instrumentos como encuestas, cuestionarios diagnósticos, foros, etc., de manera a obtener una retroalimentación confiable.
- Estimular permanentemente la crítica constructiva a su trabajo como docente, con el objeto de mejorarlo y brindar confianza a los demás participantes del proceso.

Según Mejía Oyuela (2012), al plantear los instrumentos para la investigación, habrán de considerarse las siguientes variables:

1. Planificación didáctica.
2. Ejecución didáctica.
3. Estrategias de evaluación.
4. Implementación del diseño curricular.
5. Participación de los estudiantes.
6. Necesidades de mejoras para la adecuación de la infraestructura y el equipamiento.
7. Capacitación docente para el área multigrado.



REFERENCIAS

Mejía Oyuela, A. C. (2012). Análisis de las características de las prácticas docentes en escuelas rurales multigrado. Un estudio en el Municipio de Texiguat, Departamento del El Paraíso. Tesis de Maestría. Tegucigalpa, Honduras. Recuperado de: <http://biblioteca.upnfm.edu.hn/images/tesis%20clasificadas/Maestria%20en%20formador%20de%20formadores%20de%20educacion%20basica/Adolfo%20Concepcion%20Mejia%20Oyuela.pdf>, [Consulta: 22/03/2017] también en: <http://www.cervantesvirtual.com/obras/autor/mejia-oyuela-adolfo-concepcion-58999> 58

Muñoz San Martín, M. A. & Sanhueza Vidal J. A. (s.f.). Características de la integración curricular de la informática educativa en el currículo del aula multigrado. Universidad de la Frontera. Temuco, Chile. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653. Obtenido de CICCOC. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/results?sid=01d48e17-9a5f-4339-b696-e616445b06f3%40sessionmgr102&vid=0&hid=117&bquery=Caracter%c3%adsticas+de+la+integraci%c3%b3n+curricular+de+la+inform%c3%a1tica+educativa+en+el+curr%c3%adculo+del+aula+multigrado&bdata=JkF1dGhUeXBIPXNzbyZsYW5nPWVzJnR5cGU9MCZzaXRIPWVkcylsaXZl> [Consulta: 22/05/2017]

Popoca Ochoa, C. & Otros (2004). La organización del trabajo en el aula multigrado. México DF, México. Secretaría de Educación Pública. ISBN 970-772-030-1. Recuperado de: https://www.google.com/py/?gws_rd=ssl#q=la+organizaci%C3%B3n+del+trabajo+en+el+aula+multigrado. [Consulta: 20/03/2017]

Quail, A & Smyth E. (2014). Multigrade teaching and age composition of the class: The influence on academic and social outcomes among students. *TEACHING AND TEACHER EDUCATION*; OCT, 2014; 43; p80-90, Base de datos: Social Sciences Citation Index. Recuperado de: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/results?sid=01d48e17-9a5f-4339-b696-e616445b06f3%40sessionmgr102&vid=0&hid=117&bquery=Caracter%c3%adsticas+de+la+integraci%c3%b3n+curricular+de+la+inform%c3%a1tica+educativa+en+el+curr%c3%adculo+del+aula+multigrado&bdata=JkF1dGhUeXBIPXNzbyZsYW5nPWVzJnR5cGU9MCZzaXRIPWVkcylsaXZl> ; <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06001983>

[Consulta: 23/05/2017]

Santos Casaña, L. E. (2010). Aulas multigrado y circulación de los saberes. Especificidades didácticas de la escuela rural. Montevideo, Uruguay. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. ISSN 1989-639X. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>. [Consulta: 20/03/2017]