

**UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, TORREÓN**

**Estudios con reconocimiento de validez oficial por decreto presidencial del 3  
de Abril de 1981.**



**“LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE, UNA ACCIÓN FORMATIVA PARA  
LA ATENCIÓN DEL REZAGO EDUCATIVO EN LAS ESCUELAS  
MULTIGRADO, PERTENECIENTES A LA ZONA ESCOLAR 515 DEL  
MUNICIPIO DE SAN PEDRO, COAHUILA”**

**TESIS**

**Que para obtener el Grado de: DOCTORADO EN  
INVESTIGACIÓN DE PROCESOS SOCIALES**

**P r e s e n t a**

**RICARDO RENTERÍA ARREOLA**

**Torreón, Coah. 2022**

## RESUMEN

Esta es una investigación cuyo objetivo es identificar a las comunidades de aprendizaje como una acción formativa que contribuye a la atención del rezago educativo en las escuelas multigrado, especialmente, en lo que se refiere al atraso académico o escolar. Se toma en cuenta la cultura de los que integran la población escolar, desde los tres estados que Pierre Bourdieu clasifica: incorporado, objetivado e institucional, sobre todo de los principales actores que intervienen en los centros escolares multigrado: alumnos, docentes, padres de familia y, si este capital cultural es determinante en el rezago que permea a las escuelas multigrado.

Con una perspectiva teórica sustentada epistemológicamente en el socioconstructivismo, se establece un estudio cualitativo bajo la metodología de la Investigación Acción Participativa aplicándose en diez grupos que conforman cinco escuelas multigrado. Con criterios no paramétricos se encuestó a 145 alumnos, 10 docentes y 140 padres de familia. Se aplicó un examen de conocimientos a los alumnos al inicio y al final de la investigación para medir los avances, además de la aplicación de un sociograma tanto alumnos como a docentes de las escuelas multigrado sobre las que concurre este trabajo de investigación para valorar la interacción resultante de las comunidades de aprendizaje y su impacto en la atención al rezago educativo.

Los diez grupos mostraron un avance con respecto a la primera evaluación y la final, el promedio fue de 1.23 puntos en sus calificaciones obtenidas. En este análisis cualitativo se distingue que los grupos multigrado que mejores resultados obtuvieron fueron aquellos que lograron establecer con mayor eficacia las comunidades de aprendizaje.

Por lo que se concluye que las comunidades de aprendizaje son una acción formativa exitosa en las escuelas multigrado y que el capital cultural no es un

limitante para lograr avances en la atención del atraso académico cuando se establecen estas comunidades de aprendizaje.

## **ABSTRACT**

The main objective of this investigation is to identify the learning communities as the formative action that contributes to the attention of the educational lag in multigrade schools, specially, in regard to the academic or scholar backwardness. Taking into account the cultural capital, in the three stages that Pierre Bourdieu classifies: incorporated, objectified and institutional, of those of whom intervene in schools: students, teachers and parents, also if this cultural capital is decisive in the lag that permeates multigrade schools.

With a theoretical perspective, epistemologically based on socioconstructivism, a qualitative study is established under the methodology of Research Participative Action applied in ten groups that conformed five multigrade schools.

In a non-parametric sample, 145 students, ten teachers and 140 parents were considered. A knowledge test was applied to the students at the beginning and end of the research, to measure progress. A sociogram was also applied to both students and teachers of the multigrade schools on which this research work was conducted, to assess the resulting interaction of the learning communities and its impact on the attention to the educational lag.

The ten groups showed an improvement in the grades obtained in the initial and final evaluations, 1.23 points in average. In this qualitative analysis became evident that the multigrade groups with better performance were those that manage to establish the learning communities more effectively.

# ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	<b>2</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>4</b>
<b>ÍNDICE</b> .....	<b>5</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS</b> .....	<b>10</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I</b> .....	<b>17</b>
<b>FOCO</b> .....	<b>17</b>
<b>1.1 Problemática.</b> .....	<b>17</b>
1.1.1 El rezago, una anécdota familiar. ....	17
1.1.2. Entender el problema para construir una solución. ....	18
1.1.3 Capacitación permanente. ....	19
1.1.4 El Docente como protagonista. ....	20
1.1.5 El docente y su cultura escolar .....	21
1.1.6 Los padres y educandos. La familia también participa. ....	22
1.1.7 La solución somos todos. ....	23
<b>1.2 Justificación.</b> .....	<b>23</b>
1.2.1 El Rezago y la temporalidad. ....	23
1.2.2 El Rezago, un demonio no silencioso.....	25
1.2.3 Las comunidades de aprendizaje, un camino para las escuelas multigrado.....	26
1.2.4 El Sistema Educativo Nacional en crisis. ....	27
1.2.5 Porcentajes de escuelas multigrado. ....	28
1.2.6 Enciclomedia en las escuelas multigrado.....	29
1.2.7 La Licenciatura en Educación Primaria. ....	29
<b>1.3 Antecedentes históricos y teóricos.</b> .....	<b>30</b>
1.3.1 Desarrollo histórico de las escuelas multigrado en México.....	30
1.3.1.1 Empecemos por el siglo XIX.....	31
1.3.1.1.1 La escuela graduada .....	31
1.3.1.1.2 Modo mutuo .....	31
1.3.1.2 Juárez y los positivistas. ....	33
1.3.1.3 Primer Congreso Higiénico Pedagógico. ....	34

1.3.1.4 El porfiriato.....	36
1.3.1.5 La posrevolución.....	37
1.3.1.6 El cardenismo.....	38
1.3.1.7 El Plan de Once Años.....	39
1.3.1.8 Conclusión.....	39
1.3.2 Antecedentes teóricos.....	40
1.3.2.1 Estudios internacionales sobre escuelas multigrado.....	40
1.3.2.1.1 Cuba, un ejemplo latinoamericano.....	40
1.3.2.1.2 La percepción del profesor sobre las escuelas rurales. Una investigación desde España.....	42
1.3.2.2 Investigaciones en el ámbito nacional.....	46
1.3.2.2.1 Eduardo Weiss. Una perspectiva de las escuelas multigrado en México.....	46
1.3.2.2.2 La Planeación multigrado, una propuesta veracruzana.....	50
1.3.2.2.3 Sylvia Schmelkes, un estudio de caso en Puebla.....	53
1.3.2.3 Conclusiones.....	54
<b>1.4 Elementos del proceso de investigación.....</b>	<b>55</b>
1.4.1 Preguntas de Investigación.....	55
1.4.2 Objetivos.....	55
1.4.3 categorías.....	55
CAPÍTULO II.....	57
CONTEXTO.....	57
2.1 Contextualicemos al investigador.....	57
2.2 Nuestras escuelas multigrado, un problema por atender.....	58
<b>2.3 Perspectiva teórica.....</b>	<b>62</b>
2.3.1 Hablemos de epistemología.....	62
2.3.1.1 Hablemos de paradigmas.....	67
2.3.1.1.1 Galileo Galilei y el método científico.....	67
2.3.1.1.2 Rompiendo paradigmas.....	68
2.3.1.1.3 Construyendo el concepto de paradigma.....	69
2.3.1.1.3.1 Platón y su visión divina del paradigma.....	69
2.3.1.1.3.2 La visión científica de Kuhn.....	71
2.3.1.1.3.3 El paradigma social de Capra.....	71
2.3.1.1.3.4 Desde nuestra visión.....	72

2.3.2 Definamos nuestra epistemología.....	73
2.3.2.1 La domesticación de escuelas multigrado.....	79
2.3.2.2 Una epistemología desde una perspectiva socioconstructivista.....	83
2.3.2.3 Visiones inconmensurables.....	85
2.3.2.4 Ya tenemos nuestros lentes. ....	87
<b>2.4 Categorías teóricas. ....</b>	<b>88</b>
2.4.1 Rezago educativo.....	88
2.4.1.1 Tipos de rezago.....	91
2.4.1.2 Rezago educativo o rezago académico ¿cuál es la verdadera prioridad en escuelas multigrado?.....	94
2.4.1.3 El rezago y la movilidad social. ....	99
2.4.1.4. Escuelas multigrado, ¿La escalera rota? .....	103
2.4.1.5. Currículum y el rezago.....	106
2.4.2. La Cultura, una visión de Bourdieu.....	110
2.4.2.1 El estado incorporado: .....	115
2.4.2.2 El estado objetivado.....	117
2.4.2.3 El estado institucionalizado.....	118
2.4.3 Comunidades de aprendizaje.....	121
CAPÍTULO III.....	123
MÉTODO DE INDAGACIÓN .....	123
<b>3.1 Enfoque Paradigmático.....</b>	<b>123</b>
3.1.1 Volvamos a hablar de paradigma. ....	123
3.1.2 Entonces ¿Cualitativo o cuantitativo? .....	126
3.1.3 Definamos el enfoque paradigmático. ....	132
<b>3.2 La Metodología.....</b>	<b>134</b>
3.2.1 La Investigación Acción. ....	134
3.2.2 La miscelánea de los métodos cualitativos. ....	137
3.2.2.1 La fenomenología vs la investigación-acción. ....	139
3.2.2.2 La Etnografía Vs Investigación. ....	141
3.2.2.3 La teoría fundamentada vs investigación acción.....	142
3.2.2.4 Estudio de caso vs investigación-acción.....	144
3.2.3 Apliquemos la investigación acción en nuestras escuelas multigrado. ....	145
3.2.4 Sigamos una ruta. ....	147

3.2.4.1 Fase inicial o contacto con la comunidad.....	149
3.2.4.2 Fase intermedia o elaboración del plan.....	149
3.2.4.3 Fase de ejecución y evaluación del estudio. ....	149
3.2.5 Grupo de estudio.....	149
3.2.6 Instrumentos de recolección.....	150
3.2.6.1 Examen de conocimientos. ....	150
3.2.6.2 Encuestas.....	151
3.2.6.3 Sociograma.....	151
3.2.7 Apliquemos nuestros pasos. ....	151
CAPÍTULO IV .....	153
EL PROYECTO.....	153
<b>4.1 Presentación de los resultados. ....</b>	<b>153</b>
4.1.1 Protección de información de los sujetos que intervinieron el a investigación.....	155
4.1.1.1 Alumnos/ Alumnas.....	155
4.1.1.2 Escuela/Docentes .....	156
4.1.2 Rezago Educativo.....	156
4.1.2.1 Escuela multigrado S. ....	157
4.1.2.2. Escuela multigrado R.....	158
4.1.2.3 Escuela multigrado F. ....	159
4.1.2.4 Escuela multigrado T. ....	161
4.1.2.5 Escuela multigrado H. ....	164
4.1.2.6 Avances según resultados. ....	166
4.1.3 Las encuestas. ....	168
4.1.3.1 Los alumnos.....	169
4.1.3.1.1 Para su identificación y ubicación. ....	169
4.1.3.1.2 Categoría: capital cultural.....	171
4.1.3.1.2.1 Estado incorporado. ....	171
4.1.3.1.2.2 Capital objetivado.....	174
4.1.3.1.2.3 Estado institucionalizado. ....	176
4.1.3.2 Padres o tutores y docentes. ....	180
4.1.3.2.1 Rezago Escolar y el atraso académico. ....	180
4.1.3.2.2 Categoría: Capital cultural. ....	182
4.1.3.2.2.1 Capital incorporado. ....	183

4.1.3.2.2.2. Estado objetivado.....	185
4.1.3.2.2.3 Estado institucionalizado.....	188
4.1.3.2.3 Categoría: Comunidades de aprendizaje.....	191
4.1.4 Los sociogramas .....	193
4.1.4.1 Escuela multigrado S.....	194
4.2.4.2 Escuela multigrado R.....	195
1.2.4.3 Escuela multigrado F.....	197
4.2.4.4. Escuela multigrado “T” .....	199
4.2.4.5 Escuela multigrado H. ....	202
4.1.4.6. Docentes multigrado.....	204
<b>4.2 Análisis de los resultados.....</b>	<b>205</b>
4.2.1 El rezago educativo y las comunidades de aprendizaje.....	205
4.2.1.1 Los docentes.....	206
4.2.1.2 Padres de familia. ....	207
4.1.2.3 Los Alumnos. ....	211
CAPÍTULO V .....	216
SIGNIFICACIÓN .....	216
<b>5.1 Significado de los resultados .....</b>	<b>216</b>
<b>5.2 Recomendaciones.....</b>	<b>218</b>
CAPÍTULO VI .....	221
BIBLIOGRAFÍA.....	221
ANEXOS .....	224
ANEXO 1.....	224
ANEXO 2.....	226
ANEXO 3.....	228
ANEXO 4.....	230
ANEXO 5.....	234
ANEXO 6.....	235
ANEXO 7.....	236
ANEXO 8.....	237
ANEXO 9.....	238
ANEXO 10.....	239
ANEXO 11.....	240

## ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema N° 01. Aplicación metodológica investigación acción-.....	152
Esquema N° 02. Sociograma escuela multigrado s-.....	194
Esquema N° 03. Sociograma escuela multigrado RM -.....	195
Esquema N° 04. Sociograma escuela multigrado RN -.....	196
Esquema N° 05. Sociograma escuela multigrado FA -.....	197
Esquema N° 06. Sociograma escuela multigrado FU -.....	198
Esquema N° 06. Sociograma escuela multigrado TN -.....	199
Esquema N° 07. Sociograma escuela multigrado TI -.....	200
Esquema N° 07. Sociograma escuela multigrado TJ-.....	201
Esquema N° 08. Sociograma escuela multigrado HG-.....	202
Esquema N° 09. Sociograma escuela multigrado HE-.....	203
Esquema N° 10. Sociograma docentes multigrado.-.....	204
Esquema N° 11. Comparativo avance máximo y mínimo.-.....	212
Esquema N° 12. Comparativo avance máximo y mínimo Esc. F.-.....	213
Esquema N° 13. Comparativo avance máximo y mínimo Esc. T.-.....	214
Esquema N° 14. Comparativo avance máximo y mínimo Esc. H.-.....	215

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N°01 Semáforo de riesgo.....	59
Tabla N°02 Características de las ciencias Fáticas.....	66
Tabla N.º 03 Pasos del método científico resolutivo-compositivo... ..	68
Tabla N° 04 Paradigmas de la investigación.....	129
Tabla N° 05 Diferencias entre p. cualitativos y cuantitativos.....	130
Tabla 06 Clave para esc.. ..	156
Tabla N° 07 Clave Docentes.. ..	156
Tabla N° 08. Resultados diagnóstico y cierre esc. “S” Doc. “L”.....	157
Tabla N° 09. Resultados diagnóstico y cierre esc. “R” Doc. “M”.....	158

Tabla N° 10. Resultados diagnóstico y cierre esc. “R” Doc. “N”.....	159
Tabla N° 11. Resultados diagnóstico y cierre esc. “F” Doc. “A”.....	160
Tabla N° 12. Resultados diagnóstico y cierre esc. “F” Doc. “U”.....	160
Tabla N° 13. Resultados diagnóstico y cierre esc. “T” Doc. “N”.....	161
Tabla N° 14. Resultados diagnóstico y cierre esc. “T” Doc. “I” “.....	162
Tabla N° 15. Resultados diagnóstico y cierre esc. “T” Doc. “J”.....	163
Tabla N° 16. Resultados diagnóstico y cierre esc. “H” Doc. “G”.....	164
Tabla N° 17. Resultados diagnóstico y cierre esc. “H” Doc. “E”.....	165
Tabla N° 18. Promedios Generales.....	166
Tabla N° 19. Avance de los grupos multigrado.....	168

## **INDICE DE GRÁFICAS**

Gráfica N° 03. Semáforo de riesgo.....	60
Gráfica N° 01. Porcentaje de escuelas multigrado.....	28
Gráfica N° 02 Total de Primarias.....	29
Gráfica N° 05. Promedios por asignatura de diagnóstico y cierre esc. “S” Doc. “L”.....	157
Gráfica N° 06. Promedios por asignatura de diagnóstico y cierre esc. “R” Doc. “M”.....	158
Gráfica N° 07. Promedios por asignatura de diagnóstico y cierre esc. “R” Doc. “N”.....	159
Gráfica N° 08. Promedios por asignatura de diagnóstico y cierre esc. “F” Doc. “A”.....	160
Gráfica N° 09. Promedios por asignatura de diagnóstico y cierre esc. “F” Doc. “U”.....	161
Gráfica N° 10. Promedios por asignatura de diagnóstico y cierre esc. “T” Doc. “N”.....	162
Gráfica N° 11. Promedios por asignatura de diagnóstico y cierre esc. “T” Doc. “I”.....	163
Gráfica N° 12. Promedios por asignatura de diagnóstico y cierre esc. “T” Doc. “J”.....	164
Gráfica N° 13. Promedios por asignatura de diagnóstico y cierre esc. “H” Doc. “G”.....	165
Gráfica N° 14. Promedios por asignatura de diagnóstico y cierre esc. “H” Doc. “E”.....	166
Gráfica N° 15. Promedios generales por asignatura de diagnóstico y cierre. I.....	167
Gráfica N° 16. Avance por grupo multigrado. Aporte personal.....	168
Gráfica N° 17. Distribución de alumnos por grado escolar.....	169
Gráfica N° 18. Distribución de alumnos por escuela.....	170
Gráfica N° 19. Distribución de alumnos por edad.....	170
Gráfica N° 20. Apoyo familiar en tareas escolares.....	171
Gráfica N° 21. Actividades en Familia.....	172

Gráfica N° 22. Temas de política en la familia.....	172
Gráfica N° 23. Temas de religión en la familia. ....	173
Gráfica N° 24. Libros en casa. ....	173
Gráfica N° 25. El periódico en el hogar.. ....	174
Gráfica N° 26. La Biblioteca Comunitaria. ....	175
Gráfica N° 27. Monumentos en la localidad. ....	175
Gráfica N° 28. Condiciones de la Escuela.....	176
Gráfica N° 29. La felicidad en el salón. ....	177
Gráfica N° 30. Felicidad con el Docente.....	177
Gráfica N° 31. Monumentos en la localidad. ....	178
Gráfica N° 32. La reprobación.....	178
Gráfica N° 33. Monumentos en la localidad. ....	179
Gráfica N° 34. Proyecto de Vida.. ....	179
Gráfica N° 35. Dominio de operaciones Básicas.....	180
Gráfica N° 36. Dominio de Historia y Naturales.....	181
Gráfica N° 37. Relevancia de los aprendizajes. ....	181
Gráfica N° 38. Nivel de Estudios. ....	182
Gráfica N° 39 Ingresos Familiares. ....	183
Gráfica N° 40. Lectura en Familia. ....	183
Gráfica N° 41. Fomento de valores. ....	184
Gráfica N° 42. Congruencia en los valores.....	184
Gráfica N° 43. Pendiente de la Formación de los hijos.....	185
Gráfica N° 44. Preferencias Televisivas. ....	186
Gráfica N° 45. Visitas al cine.....	186
Gráfica N° 46. Visitas al museo.....	187
Gráfica N° 47. Actividades Recreativas.....	187
Gráfica N° 48. Tiempo que dedicaron mis padres a la f. escolar. ....	188
Gráfica N° 49. Tiempo a la Formación de los hijos.....	189
Gráfica N° 50. Seguimiento a la Educ. de sus Hijos con otros Padres. ....	189
Gráfica N° 51. Seguimiento a la Educ. de sus Hijos con Docentes. ....	190
Gráfica N° 52. Participación en actividades académicas. ....	190
Gráfica N° 53. Participación con otros padres.....	191
Gráfica N° 54. Seguimiento a la Educ. de sus Hijos con otros Padres. ....	192
Gráfica N° 55. Aprobación de las Comunidades de aprendizaje. Padres.. ....	192
Gráfica N° 56. C.C. coincidencias.....	208

Gráfica N° 57 C. A. coincidencias .....	207
Gráfica N° 58. Ingresos.....	208
Gráfica N° 59. No leen con sus hijos.....	208
Gráfica N° 60. Formación de los hijos.....	209
Gráfica N° 61. Act.escolares. ....	210
Gráfica N° 62. Aceptación Comunidades Aprendizaje.. ....	210
Gráfica N° 63. Proyecto de vida. ....	211

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Fig.1 Maquila en la Laguna. ....	79
Fig. 2 Escuela Bidocente, San Pedro.....	79

## INTRODUCCIÓN

¿Por qué hablar de escuelas multigrado?

Tal vez sea un tema de justicia social que trasciende a lo pedagógico, un olvido que duele en el sistema educativo nacional, quizá exagero al llamarle olvido, pero de alguna manera se le tiene que llamar a un exilio sistémico, a una injusticia no valorada, ni atendida en su total dimensión.

La mayoría de las escuelas multigrado están ubicadas en comunidades marginadas a lo largo y ancho de cada uno de los puntos cardinales de nuestra nación. Ahí donde la pobreza más cruda tiene su domicilio, seguramente ahí está una escuela multigrado en las mismas condiciones.

Localidades donde las oportunidades de trabajo no llegaron, privadas de consultorios médicos cercanos, ya no digamos clínicas u hospitales, de servicios básicos como la electricidad o el agua potable, tan marginadas que tal parece que el progreso se perdió tratando de encontrarlas sin estar escondidas. No, no están escondidas, pero a veces la indiferencia ciega tanto, sobre todo cuando los que nos gobiernan tienen los bolsillos rotos.

Marginadas en lo económico, en lo social, en lo político, en lo geográfico e indiscutiblemente marginadas a una educación con calidad, una calidad que también se perdió sin siquiera tratar de encontrarlas.

Mas no todo es tragedia, al contrario, el panorama es esperanzador, pues sus habitantes tienen una riqueza cultural edificada históricamente a través de una identidad férrea que les ha permitido construir una comunidad con una cohesión resiliente a las crisis que se han enfrentado y se siguen enfrentando, además, si cuentan con una escuela y un maestro, entonces el panorama brilla más esperanzador.

Es en la escuela multigrado y su comunidad donde está su área de oportunidades para salir adelante. Alumnos, docentes, padres de familia comparten un legado cultural muy similar, pero las dinámicas, prejuicios e inercias lo hace parecer tan distinto, que muy comúnmente chocan entre sí, olvidando el objetivo común que los une.

Solo que hay que entender los tres elementos sustanciales: alumnos, docentes y maestros que se está educando al futuro en el presente, que lo que hagamos hoy tendrá consecuencias mañana y que entre más nos estrechemos mejores resultado habrá. Solo hay que empezar a limar esas diferencias a través de las comunidades de aprendizaje.

Por eso es importante hablar de las escuelas multigrado, hace falta más discusión sobre ellas, y este es un intento, pues sostenemos que las comunidades de aprendizaje son una propuesta efectiva ante el desdén vertical del sistema Educativo Nacional.

Esta tesis doctoral propone un visión distinta, aporta un nuevo enfoque a la problemática de las escuelas multigrado, cómo atenderlo a través de comunidades de aprendizaje, donde todos tiene el derecho de intervenir y de aportar para construir una escuela mejor, de tal manera que en cada uno de los capítulos el lector podrá entender la complejidad de lo que abordamos.

En el primer capítulo: El Foco, se describe la problemática de cinco escuelas multigrado y su urgente atención, así como, el objetivo principal y las preguntas de investigación. También el lector podrá encontrar una análisis histórico y antecedentes teóricos de la escuela multigrado.

En el segundo capítulo: Contexto, definimos al socioconstructivismo como nuestra perspectiva teórica, además de profundizar en nuestras tres categorías: rezago educativo, capital cultural y comunidades de aprendizaje.

Pasamos al tercer capítulo: Método de Indagación, En el que explicamos el sentido cualitativo de la investigación, el porqué es conveniente usar como metodología la investigación acción participativa para atender estas escuelas multigrado. Igualmente establecimos los instrumentos para recabar la información y la conveniencia de usar un muestreo no paramétrico.

El Proyecto es el nombre del cuarto capítulo, exponemos gráficas, esquemas de los sociogramas y toda la información obtenida que validan la eficacia que las comunidades de aprendizaje obtuvieron en el proceso, así como una ruta de los eventos más significativos del proceso.

El siguiente capítulo corresponde a las Significación, que fue construido con una interpretación cualitativa de los resultados y experiencias durante la retroalimentación permanente que exige la investigación acción participativa.

Cerramos los capítulos con un sexto, referente a la Bibliografía, donde aprovecho este espacio para resaltar las importantes aportaciones que se han hecho por diversos investigadores, pero son escasas, se necesita realizar más. Se agregan anexos que a consideración del investigador cree de imperiosa necesidad mostrar.

Es deber de todo aquel que quiera contribuir a la mejora de la educación empezar a hablar de las escuelas multigrado, esta tesis se atreve a mostrar una visión pionera en este aspecto, pero también es importante dejar abierta la invitación para que vengan más y seguramente mejores estudios. Sigamos hablando de las escuelas multigrado, después de todo su llamado de auxilio (el de las escuelas multigrado) no ha callado.

# CAPÍTULO I

## FOCO

En este capítulo abordaremos la problemática que impera en las escuelas multigrado sobre las que se realizará esta investigación. Se trata de establecer una discusión centrada en el rezago escolar que las afecta sustancialmente, en donde, a través, de una revisión sistemática de las prácticas docentes, además de indagar en la literatura científica e histórica lo que se ha construido a propósito de este tipo de escuelas, se constituyen conceptos con sus significados que puedan fundamentar, siempre, bajo un rigor científico, la intencionalidad de los aportes que de este documento de investigación resulten.

Por lo que, este primer capítulo representa una apertura a toda una propuesta educativa para mejorar la práctica de las escuelas multigrado. Es aquí donde tendrán un primer acercamiento con la problemática encontrada, así como se conocerán sus objetivos y preguntas de investigación.

### **1.1 Problemática.**

En este primer apartado de nuestro primer capítulo se exponen de una manera minuciosa los motivos más importantes por lo cual se debe realizar este proceso de investigación.

#### **1.1.1 El rezago, una anécdota familiar.**

En cierta cena familiar, una madre preocupada, expresaba sus inquietudes ante quien, además de ser su cuñada, era una maestra con funciones de asesoría técnica pedagógica en alguna zona escolar del centro de Torreón, Coahuila. La preocupación no era para menos, su hijo mostraba dificultades para las matemáticas, no sabía dividir, no dominaba las “tablas” de multiplicar; notaba serias limitaciones en la suma y resta. Agrega, además, a esta lista catastrófica, deficiencias en la lectura, no lee fluido, silabea, “brinca” letras, en fin, un cuadro desolador. En su sentir, obviamente, esperaba estrategias por quien era la más

experta en la mesa, una receta para salvar a su hijo de tan difícil situación académica. “Todos los niños aprenden a su ritmo” fue el consejo dado para tranquilizar a la madre inquieta y, remata con una interesante pregunta “¿Cuál es la prisa?” la madre al parecer más decepcionada que afligida por la respuesta, remató “¡Qué mi hijo ya está en sexto!”. Hubo un silencio incómodo, pero como suele pasar en las cenas familiares, siempre hay un héroe con el tino de cambiar el tema.

No deja de ser interesante la anterior anécdota, de la cual pude ser testigo, refleja, primeramente, la preocupación de muchas familias ante problemas de aprendizaje de sus hijos o hijas. La maestra confía en las habilidades intrínsecas del niño, pero hay un factor no limitado en su pregunta, el tiempo, para ella, no hay prisa, el alumno aprenderá cuando pueda, el tiempo no importa, del otro lado, es el tiempo el detonante, donde se apoya para entender desde su perspectiva la espinosa situación de su hijo, a punto de terminar su educación primaria. Para la madre, los aprendizajes y los tiempos tienen una relación estrecha, coexisten en una armonía, donde, si ésta se rompe, crea un conflicto, es tal vez, en esa ruptura donde emerge la némesis de toda práctica educativa: el rezago escolar.

¿Pero, este rezago educativo no es producto de la cultura escolar y economía familiar de los alumnos?

Sigamos con nuestra problemática para contestar esta pregunta.

#### 1.1.2. Entender el problema para construir una solución.

El cuestionamiento anterior encierra un subterfugio muy usado entre los docentes y algunas autoridades educativas para justificar bajos resultados. Si bien estas características socioculturales del alumno pueden ser condicionantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, No se puede, ni se debe, formar niños en la inequidad, dependiendo de su nivel social, económico o cultural.

Las escuelas multigrado, en cuestión, están ubicadas en las comunidades rurales de menor población y mayor marginación, pero estas características no son las que provocan, por sí mismas, este rezago educativo. Este trabajo parte de un supuesto

que es la necesidad de una estrategia educativa que permita al docente utilizar estas condiciones en beneficio del quehacer pedagógico. El docente debe entender estas características como un área de oportunidad y no como los obstáculos que limitan su trabajo educador y a partir de esta realidad, construir comunidades de aprendizaje, que dinamicen los aprendizajes en los alumnos.

### 1.1.3 Capacitación permanente.

El rezago educativo, no es cuestión solo de la actitud o formación del docente, existen maestros que tienen buenos resultados en escuelas unigrado, pero no así cuando se enfrentan con la necesidad de atender a dos o más grupos, ya que al no contar con un bagaje para atender un grupo multigrado terminan improvisando y dando un trato no científico a su acto educador. El maestro multigrado debe tener una actitud científica capaz de innovar ante la problemática presentada en su grupo, ya que el rezago educativo de las escuelas multigrado, como lo hemos venido manejando, es un problema que resulta de la falta de interacciones con la comunidad, si bien PAREIB (Programa para Abatir el Rezago Educación Inicial y Básica), trata de señalar y establecer las estrategias con las que se debe trabajar en este tipo de escuelas, estas no han dado el resultado deseado, pues los docentes se encuentran aislados en su laboratorio pedagógico, sin involucrar un trabajo entre pares y mucho menos a habitantes de la comunidad donde las escuelas se encuentran ancladas.

Es necesaria, entonces, una capacitación permanente del docente en los conocimientos de técnicas, métodos y teorías necesarias para trabajar escuela multigrados y las comunidades de aprendizaje donde se fomente en todos los actores una actitud colaborativa, cualidades, características y competencias para atender el rezago escolar en los grupos multigrados,

Se sabe que en su formación normalista no fueron preparados ni pensados como profesores multigrado, sino que su especialización es en el campo general de la educación primaria, tomando como referencias escuelas unigrado. No hay en toda

su currícula una materia específica para atención en escuelas multigrado. Esto condiciona enormemente su actuar educativo, pues su formación al no corresponder especialmente a escuelas multigrados ve su paso por estas escuelas como momentánea y solo esperar a tener los derechos sindicales que da la antigüedad en el servicio (dos años, para poder solicitar un cambio de adscripción), para ubicarse en una escuela de organización completa. No se quiere decir con esto que lo que dura su permanencia en estas escuelas no le dediquen el tiempo y el esfuerzo necesario, lo que quiero afirmar es que, no está dentro de su proyecto profesional dedicarse a nuestras Escuelas Multigrado, lo que deriva una rotación constante de profesores que impide la aplicación y consolidación de los objetivos escolares planteados para cada ciclo escolar.

¿Pero más allá de la formación profesional del docente, qué tanto influye sus cultura escolar, económicas, sociales en el rezago educativo que presentan las escuelas multigrado?

#### 1.1.4 El Docente como protagonista.

Sylvia Schmelkes (1993), afirma: *“El insumo más importante de la empresa educativa, indudablemente el maestro, también plantea graves problemas de calidad”*. Es muy importante para esta investigación establecer una relación en el impacto del quehacer educativo del docente (profesional), con sus esquemas culturales, ideológicos, económicos, sociales (su condición humana). Es decir, el profesional tiene una serie de conocimientos teóricos, metodológicos, filosóficos, una variada visión de corrientes pedagógicas, por mencionar algunos aspectos, pero a su vez, su condición humana lleva una forma de entender y conceptualizar el mundo, producto de estructuras, de su grupo social, históricamente construidos, estas son enormemente influenciadas por condiciones económicas, culturales, de identidad etaria, religiosas e ideológicas.

José Vasconcelos (1920) sostiene *“Todo sistema pedagógico está marcado por una elección, la de un proyecto de hombre y sociedad. Al asumir la concepción del*

*hombre, el educador define su punto de partida y su metodología y determina su objetivo, la serie de valores, el ideal humano que pretende alcanzar”*, Los conocimientos que el educador adquirió, producto de su preparación profesional, sufrirán una adecuación importante, seleccionará el método, las técnicas, materiales didácticos, hará adecuaciones curriculares, es decir, definirá el proceso enseñanza aprendizaje, dependiendo de la manera que conceptualice a sus alumnos, las perspectivas personales, que de ellos construya y la visión que tenga de la comunidad donde radique su centro escolar.

#### 1.1.5 El docente y su cultura escolar

Por eso para esta investigación será importante definir en los docentes que tienen a su cargo escuelas multigrado, qué tanto está impactando lo anterior mencionado, en el rezago educativo. ¿Qué diferencias sustanciales existen en la práctica educativa de un docente con mayores ingresos económicos al resto de los demás? ¿En qué medida la orientación ideológica, política, sindical, religioso, repercuten en el proceso enseñanza del grupo que tiene a su cargo? toda esta información nos permitirá entender de manera sistematizada y concreta el impacto que está teniendo en el rezago educativo que muestran las escuelas multigrado de la zona escolar 515.

¿En qué medida los padres de familia y comunidad se deben comprometen al trabajo escolar? ¿Cómo asumen los padres de familia y comunidad la responsabilidad del rezago educativo como una problemática compartida?

Es notable la diferencia en cuanto a calidad educativa entre las escuelas rurales y urbanas, pero se acentúa mayormente cuando hablamos de comunidades rurales con escuelas multigrado. Es importante señalar que los padres de familia que hoy tienen a sus hijos en las escuelas del que este estudio se trata, en su gran mayoría, fueron graduados de las mismas, muy probablemente no educados por el mismo docente, pero sí con condiciones muy similares a los que sus hijos se encuentran.

Esto convierte a las escuelas como un referente importante del desarrollo social de sus pobladores.

Los maestros adscritos a escuelas pobres creen que la responsabilidad del fracaso escolar recae sobre las familias de los alumnos. El principal problema es que los docentes no perciben los mecanismos a través de los cuales ellos mismos intervienen y que son responsables de los rezagos educativos. Sylvia Schmelkes (1993).

1.1.6 Los padres y educandos. La familia también participa.

Sylvia Schmelkes, de alguna manera exonera a la familia de los educandos de la responsabilidad en el rezago educativo que pudiera existir, pero es imposible no establecer una relación directa entre las condiciones familiares y el resultado escolar de los hijos. La clase social y el nivel de escolaridad formal de la familia son dos factores de fundamental importancia (Au y Jordán, 1981; Heath, 1999; Taylor, 1983), por lo que es necesario para este estudio, identificar plenamente las formas en que la educación formal en los padres se convierte en un referente para apoyar a sus hijos en el aprendizaje de contenidos curriculares, la permanencia en la escuela y la continuidad en su formación a otros niveles superiores de estudio.

El educando es un ser social, que obviamente se verá influenciado por el grupo al que pertenece, buscará referentes fuera de su familia para construir su propia identidad, y estos los encontrará en un primer momento y por estar más cercano a él, en el entorno socioafectivo que le brinda su comunidad. Por lo que la comunidad se convierte en un referente, como se ha dicho anteriormente, del impacto que la escuela ha venido presentando en su entorno circundante, es importante saber qué fuentes de trabajo ofrece, qué medios de desarrollo personal encuentra el alumno, qué retos, qué satisfactores emocionales encuentran y cuáles son las exigencias para conseguirlos, pues estos elementos permearán el desempeño y el interés a sus deberes escolares. No se trata de menospreciar el desarrollo psicogenético de los educandos, es una parte medular, pero para este estudio es más importante

conocer y analizar todos los aspectos mencionados para entender mejor la realidad pedagógica, social, económica y cultural que influye en un rezago educativo.

#### 1.1.7 La solución somos todos.

Es de suma importancia si se quiere llegar al fondo del problema escolar, reflejado en el rezago educativo de estas cinco escuelas multigrado; con una visión integral de todo el fenómeno social que implica el acto educativo y no exclusiva de una práctica metodológica de una escuela de educación formal, realizar esta investigación que nos permitirá entender mejor la realidad en que se desarrollan estas cinco escuelas, comprender a profundidad los factores que influyen, cómo se pueden aprovechar en beneficio del acto educativo que realizan, para desde este conocimiento obtenido, replantear los procesos de enseñanza aprendizaje, la forma de planificar, de reestructurar el quehacer educativo de los protagonistas principales, alumnos, maestros, padres de familia entendiendo la influencia que ejerce la comunidad.

### **1.2 Justificación.**

En este segundo momento de nuestro primer capítulo se exponen de una manera minuciosa los motivos más importantes por lo cual se debe realizar este proceso de investigación.

#### **1.2.1 El Rezago y la temporalidad.**

Con base en el apartado anterior, podríamos plantearnos la siguiente interrogante (Sin pretender que sea una pregunta de investigación), para empezar a comprender lo importante que es realizar esta investigación.

¿Cómo y por qué influyen las condiciones culturales de los alumnos, padres de familia, de la comunidad y del docente en el rezago educativo de las escuelas multigrado?

Empecemos a abordar el tema entonces.

*Rezago* se desprende del verbo transitivo *rezagar*, significa, dejar algo atrás, el prefijo *re* indica reiteración y movimiento hacia atrás, mientras *zaga*, es la parte trasera de algo. *Rezago* es, entonces un término utilizado para señalar un retraso, un aplazamiento. La madre externa un rezago, pero para la maestra, al despojarse de la temporalidad de los aprendizajes, deja de serlo, tal parece que convierte a los aprendizajes en una habilidad propia de educando, sujeto exclusivamente a sus ritmos, para ella, desde esta visión no hay lugar para el rezago. La preocupación de la madre es innecesaria. ¿Pero tendrá razón? Después de todo algún día lo aprenderá, no al ritmo de sus compañeros o al ritmo deseado por el profesor o la familia, el rezago tiene su origen en esa falta de armonía con el tiempo, pero ¿es también la temporalidad donde desaparecerá este problema? Es decir, si tomamos 10 abogados al azar ¿Podremos distinguir quién aprendió a leer primero, a sumar a restar o cualquier operación básica? ¿Podremos establecer una relación en el éxito de sus labores profesionales y grado de rezago mostrado en su vida académica? ¿Podríamos atrevernos a afirmar que lograron culminar sus estudios profesionales porque en su vida académica nunca hubo un rezago escolar? ¿Quién define si los daños de un rezago escolar son permanentes o temporales? ¿Qué hace a un alumno tener prisa o no por aprender?

Debemos tomar en cuenta la temporalidad de sus necesidades, indiscutiblemente, después de todo el alumno asiste a las escuelas a cumplir objetivos, metas y tiempos que él no se fijó. Para Fernard Brauden (1995), más allá de la periodización clásica, coexisten varios planos temporales, propone reconocer las múltiples temporalidades que confluyen dentro de cualquier corte sincrónico. Si el alumno va a aprender a su ritmo, no a las prisas de la madre (agregaríamos también al docente), comprendamos a estas múltiples temporalidades señaladas por Fernard Brauden, para llegar a la noción de “larga duración” para lo que hay que identificar ciertos cauces culturales profundos caracterizados por prácticas arraigadas que parecen perdurar o sobrevivir a cualquier acontecimiento o trastorno social. En algún momento, estos 10 abogados seleccionados al azar tuvieron la necesidad de sobreponerse a estas múltiples temporalidades y empezar a construir esa noción

de “larga duración”, es decir, a medida de su desarrollo académico, empezaron a consolidar una visión de ellos mismo a largo plazo, empezaron a priorizar su proyecto de vida. ¿Qué lo motivó?

El rezago educativo es influenciado por esas múltiples temporalidades manifestadas en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Las temporalidades obedecen a condiciones socioculturales, por lo que, la escuela no está aislada de esos aspectos sociales y culturales de su entorno, no es un laboratorio aislado de enseñanza, todo lo contrario, es el centro de una comunidad de aprendizaje en donde todos convergen y pueden contribuir a impactos de largo plazo en los alumnos desde la educación básica.

### **1.2.2 El Rezago, un demonio no silencioso.**

El rezago no se puede desprender de esta relación entre aprendizajes, tiempos y entorno cultural. No es un daño permanente, solo evoluciona a la medida que no es atendido. Tiene un carácter reversible, donde la responsabilidad no es excepción del estudiante, del docente, la familia o el entorno, sino de todos, agrupados es una comunidad de aprendizajes, donde todos tiene algo por aportar, porque hay algo innegable, el rezago impera en nuestros centros educativos y sobre todo en los más vulnerables del Sistema Educativo Nacional, las escuelas multigrado. La cual abordaremos a profundidad en las siguientes líneas de este capítulo y tema central de la investigación.

No es tampoco la intención de exonerar el rezago escolar, ni minimizar sus efectos en el entorno donde se presenta, ni entenderlo como algo endémico de las escuelas multigrado, al contrario, es ponerlo en su justa dimensión, transformar este fenómeno pedagógico en un objeto de estudio, para definir sus alcances, sus manifestaciones, el impacto en el desarrollo individual y social de los alumnos e incluso, en el afectivo al momento de construir su propia identidad y definir su amor propio. Después de todo, el rezago no es un demonio silencioso agazapado en la conciencia de quien lo padece, es tal vez una espina clavada en una arista de la

sensibilidad del alumno que no le permite desarrollar su autoestima. Este demonio no silencioso, no se anida de manera aventurada, no sobrevive fortuitamente, obedece a condiciones necesarias para existir: socioeconómicas, edad, género, patrones culturales, origen étnico, marginación, exclusión social y vulnerabilidad. Los grupos más desprotegidos, donde justamente se contextualizan las escuelas multigrados, se convierten en los más vulnerables de un mal para nada asintomático.

Todo problema social, tal demonio y sus síntomas, necesita, para su solución, una intervención social, el rezago educativo no es la excepción, la solución está en todos los involucrados, no podemos delimitar el actuar a la exclusiva intervención del docente, al contrario, se trata de ampliar el espectro de actores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, establecer un diálogo e interacción proactiva, donde nadie sea aislado del resto y todos se involucren como parte de una respuesta a un problema.

### **1.2.3 Las comunidades de aprendizaje, un camino para las escuelas multigrado.**

Para una prioridad común, una comunidad. Eitienne Wenger sostiene: “Desde el principio de la historia, los seres humanos han formado comunidades que cumulan su aprendizaje colectivo en prácticas sociales, comunidades de práctica” además define al conocimiento como “*un acto de participación*”. Entonces como maestros multigrado hagamos de nuestras comunidades escolares y sus interacciones “un acto de enseñanza”. Donde el alumno no solo es el ser que construye su conocimiento, también lo transmite, el padre deje de ser el vigilante y se convierta en un promotor de aprendizajes y el docente pueda construir alternativas eficaces a partir de relaciones estrechas con colegas que comparten situaciones similares.

Es indiscutible e innegable a todos aquellos actores, estudiosos e interesados en el sistema educativo nacional que, actualmente nos encontramos ante una crisis educativa, que para algunos, parece no tener salida ni una solución real, mientras

que, para otros tantos, las políticas implementadas están muy lejos de tomar el camino correcto que encause una serie de estrategias o acciones que realmente impacten de manera considerable en la solución de esta problemática que permea el ambiente escolar de las instituciones de enseñanza, sobre todo aquellas que corresponden al nivel básico: preescolar, primaria y secundaria. Pero ¿por qué no se han planteado institucionalizar las comunidades de aprendizaje? Quitémonos ese enciclopedismo incrustado en la piel de muchos intelectuales de la educación, ese eurocentrismo, que nos impide ver, a la comunidad escolar, como fuente de sus propias estrategias, su cotidianidad es la realidad más cercana del educando, y, por ende, es ahí donde surgen sus primeras experiencias de aprendizaje ¿Por qué excluirlas entonces?

#### **1.2.4 El Sistema Educativo Nacional en crisis.**

El sistema educativo, en general, vive una crisis que no tiene sus orígenes en estos años recientes, es más bien, una consecuencia de una dinámica en la que se ha caracterizado por una ineficaz correspondencia entre las necesidades de una sociedad cada vez más exigente, con las necesidades de un desarrollo económico, tecnológico, social de este país, que ha permeado las últimas tres décadas. Algunos estudiosos ubican la década de los ochenta como el inicio del deterioro del sistema educativo nacional, ante la incapacidad de responder a las exigencias propias del momento y aferrarse a una reforma impulsada por el Lic. Adolfo López Mateos en 1958, llamada Plan de Once Años, que si bien, en su momento sostuvo un impacto tan importante como revolucionario, gran parte, gracias a la visión y operación del entonces Secretario de Educación: Jaime Torres Bodet; ésta se volvió poco funcional ante los nuevos retos que el progreso científico, social y económico exigía. Era un momento de renovarse o morir, pero en este caso la forma en que se renovó en los años subsiguientes tuvo como consecuencia la profunda crisis en que actualmente nos encontramos.

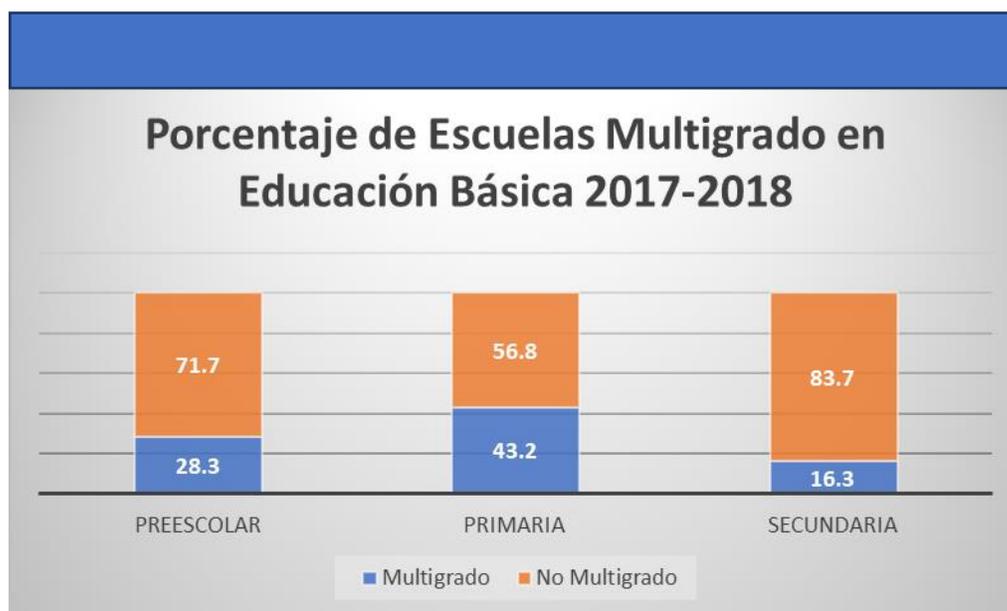
Desde entonces la crisis educativa que experimenta nuestro país en las décadas anteriores ha sido materia de muchos debates, congresos, un sinfín de artículos de

expertos y no tan expertos. Esta crisis ha permeado el debate político de nuestros tiempos originando reformas educativas de lacónicos resultados.

### 1.2.5 Porcentajes de escuelas multigrado.

Según datos del INEE para el ciclo escolar 2017-2018 representan el 44.30% del total de las Primarias del país, en Durango este porcentaje llega al 63.60% mientras que para el estado de Coahuila corresponden el 28.40% (Menciono estos dos estados por ser las entidades donde se ubica la región laguna). Lo que nos da una idea de la magnitud de la enorme problemática que se plantea.

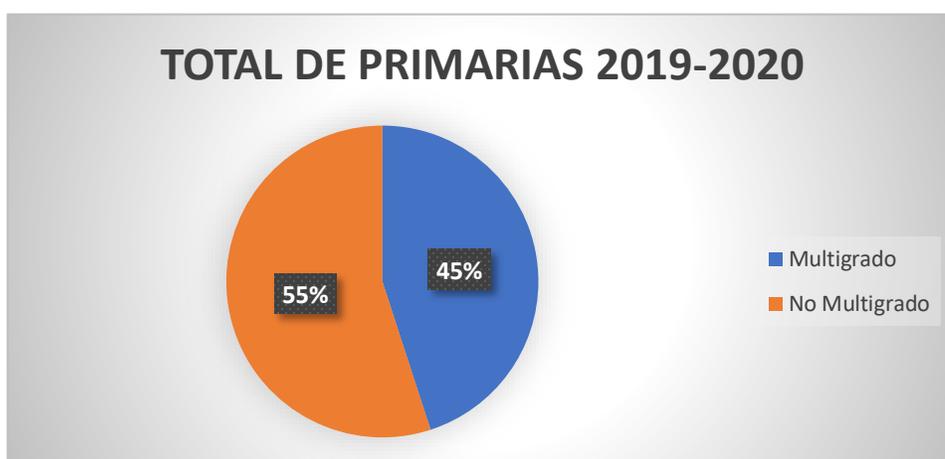
El mismo INEE, después de su censo, en el 2018, en arroja estos resultados, que nos precisan de una manera más gráfica el lugar que ocupan nuestras escuelas multigradas dentro del Sistema Educativo Nacional.



Gráfica N° 01. Porcentaje de escuelas multigrado. Aporte personal.

Al ver esta gráfica, nos debemos cuestionar inmediatamente, porqué toda reforma, todo nuevo plan estratégico están diseñados y pensados para escuelas unigrado.

Cabe señalar que en su discurso inaugural del ciclo escolar 2019-2021 el Lic. Esteban Moctezuma Barragán, Secretario de Educación Pública afirmó que de las 198,348. escuelas públicas en el país, 125,498 son escuelas multigrado (en todos los niveles de educación). La información estadística desprendida de la 911, correspondiente a ese año, nos dice que existen 87,756 primarias y alrededor de 39,490 escuelas, 45%, son escuelas multigrado.



Gráfica N° 02 Total de Primarias. SEP 2019.

### **1.2.6 Enciclomedia en las escuelas multigrado.**

Veamos el Programa de Enciclomedia, por mencionar alguno, este, se convertía en una herramienta importante y novedosa para un docente que tiene a su cargo el grupo de quinto o sexto, según fuera el caso; pero este programa perdió su eficacia cuando se aplicaron a grupos multigrado pues no estaba diseñado a la dinámica de trabajo propio de este tipo de grupos. El Programa no logró impactar y el equipo para lo cual fueron dotadas terminó por usarse en cuestiones administrativas.

### **1.2.7 La Licenciatura en Educación Primaria.**

A principios de la última década del siglo pasado se termina con las Normales tradicionales, para dar paso a las Licenciaturas en Educación, donde se trataba de dar una mayor profesionalización a los egresados de estas instituciones educativas. Si bien ha sido la reforma más importante que ha tenido la Educación Normal desde

su formación, el perfil de egreso no consideró o no dio las herramientas necesarias para que los nuevos licenciados se enfrentaran con éxito en Escuelas Multigrado. Pues en el plan curricular se carece de espacios metodológicos, teóricos y prácticos para desenvolverse en este tipo de centros de trabajo. Una vez más, las escuelas multigrado quedan excluidas.

Para ello hagamos una retrospectiva histórica de las escuelas multigrado, para poder entender con mayor eficacia sus realidades, sus exclusiones, su contexto.

### **1.3 Antecedentes históricos y teóricos.**

Hay que entender el motivo de este proyecto de investigación conociendo la realidad, primeramente, de sobre quién va a versar el estudio.

#### **1.3.1 Desarrollo histórico de las escuelas multigrado en México.**

Es de suma importancia para entender la situación actual de las Escuelas Multigrado, no sólo a aquellas que este estudio abarca, sino de todo el país, comprender el devenir histórico que han venido experimentando, saber las causas de sus orígenes, a qué necesidad obedecieron, a la demanda de una alternativa pedagógica, es una demanda de cobertura o una combinación de ambas. La formación de la Escuela Multigrado, desde la perspectiva de los docentes que tienen su campo de acción, tanto en escuelas rurales y multigrado, relacionan este tipo de centros escolares con la Historia de la Escuela Rural, ambas han sido fuertemente afectadas por las graves crisis económicas que ha experimentado el país, y ambas olvidadas en el desarrollo de éste. Se puede decir que la Escuela Multigrado en la actualidad, es la consecuencia de políticas marginales y de descuido al ámbito rural, donde se privilegia a los centros urbanos de mayor desarrollo, provocando una emigración de las rancherías en busca de mejores oportunidades de vida, dando como consecuencia un abandono total de sus comunidades de origen, que, por consecuencia lógica, repercute en sus escuelas.

### 1.3.1.1 Empecemos por el siglo XIX

Al analizar la historia podremos entender las condiciones actuales, concebir en primer momento, que, fue desarrollado el concepto de escuela y grupo que el concepto de grado. Antes del siglo XIX, los maestros de escuelas elementales atendían en grupos heterogéneos, sin importar o hacer una clasificación en edades o conocimientos, es decir era una actividad más volitiva que de una reglamentación que solo da un sistema. Las escuelas de ese entonces tenían dos cuartos, uno para leer y otro para escribir. Los alumnos aprendían la lectura primero y meses, o años después, de acuerdo con sus progresos, pasaban a recibir, instrucciones en la escritura. (Bustos, 2007)

#### 1.3.1.1.1 La escuela graduada

Fue en el siglo XIX cuando se crea un nuevo modelo de organización: *La Escuela Graduada*, aunque sin definir todavía el concepto de grado como hoy lo conocemos, en donde los alumnos, preferentemente niños, adquirirían el dominio de la escritura, la lectura, calculo y recibían noción de doctrina, moral y cultura cívica, lo importante de este cambio es que se empiezan a crear centros escolares con un concepto de homogeneidad en los alumnos, con lo que se puso como norma la *escuela graduada* a todos los centros escolares. Las escuelas empiezan a fundarse con una visión sistemática y no por la voluntad de un docente o de amigos como anteriormente ocurría, aunque cabe destacar que el costo de los maestros seguía siendo a cargo de los vecinos y en ocasiones por el ayuntamiento, es decir, aún se carecía de una visión nacional de la educación, respondían más a las necesidades regionales, era una respuesta originada por las necesidades de un desarrollo local. (Bustos, 2007)

#### 1.3.1.1.2 Modo mutuo

Otro importante aporte lo vino a dar la compañía lancasteriana en el año de 1890, con el "*Modo Mutuo*" que consistía en organizar por filas a los alumnos de acuerdo con sus conocimientos y habilidades, auxiliados por el docente realizaban actividades de manera simultánea, aquel alumno que mostrara un dominio era llevado a una fila superior. Es importante señalar que para ese entonces existían

tres modos fundamentales de organización: modo individual, mutuo y simultáneo. (Bustos, 2007)

1.- El Modo Individual. El maestro enseña sucesivamente a cada niño en particular, sin que la lección dada a uno pueda aprovechar a los demás, tomemos en cuenta que esta educación fue medianamente exitosa, pues solo se enseñaba a leer, escribir y contar. (Bustos, 2007). Finalmente, El Congreso Nacional de Instrucción prohibió que se practicara en las escuelas primarias elementales.

2.- El Modo Mutuo o sistema Lancasteriano. Consiste en que el maestro prepara en horas extraordinarias a cierto número de alumnos destacados, llamados monitores, ellos transmitirán enseñanzas a los alumnos más atrasados. Limitándose el papel del maestro en las horas clases a mantener la disciplina. En 1890 el Gral. Porfirio Díaz ordena retirarse a la compañía Lancasteriana y prohíbe el modo mutuo en las escuelas primarias. (Bustos, 2007)

3.- Modo Simultáneo. Este modo consiste en llevar a cabo tanto el modo individual, como el mutuo, mientras un profesor atiende a un alumno en lo particular los monitores atenderán al resto del grupo con la finalidad de mantenerlos ocupados y evitar momentos de indisciplina. (Bustos, 2007).

Identificar estas formas de organización nos ayuda a entender la forma de trabajo en las escuelas multigrado, pues si bien estos modos son algo antiguos, vemos que aún se siguen utilizando de manera empírica o no necesariamente con un dominio profundo, en el proceso de enseñanza aprendizaje. El educador los toma sin tener en cuenta que estas formas de trabajo surgen para responder una realidad, en donde todavía no se tenía el concepto de grado como el que hoy se tiene y no estaban saturados de contenidos de aprendizaje como se tienen hoy.

### 1.3.1.2 Juárez y los positivistas.

Si bien hasta este momento se ha visto la forma de organización de las escuelas y como en este proceso van construyendo poco a poco, el concepto de grado, no podemos pasar de alto la enorme aportación que dieron los positivistas a la educación de nuestro país. Juárez en un compromiso histórico de reformador de la nación, entendió a la educación formal como una pieza clave, si el estado mexicano quería consolidar sus políticas públicas en oposición a la jerarquía religiosa, lograr una generación que hiciera posible el auténtico liberalismo y la reconstrucción y progreso de la república, la epístola de Melchor Ocampo resume la nueva visión que la educación tendría al decir: *“El nuevo hombre no responderá ya ante poderes tradicionales o divinos, sino ante sí mismo. Por primera vez el hombre abandonará toda justificación externa a sus actos y asumirá la responsabilidad de estos”*. (Ocampo, Melchor)

Gabino Barreda consideró una Educación Nacional, lo que dispuso orientarla en una filosofía que justificara y diera sentido a la educación liberal, ésta la encontró en el positivismo, debido a la enorme influencia que trajo de París al ser discípulo de Augusto Comte.

El 2 de diciembre de 1867, Juárez promulgó La Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, producto de los enormes debates que dirigió Gabino Barreda, donde se hacen presente por primera vez los tres principios rectores que hasta la fecha sigue vigente, la enseñanza laica, gratuita y obligatoria, se empieza definir, sin ser ésta una intención fundamental, un incipiente sistema educativo nacional, pues la misma ley promulgada, señala las obligaciones de los ayuntamientos en cuanto al número de escuelas de niños y niñas que debían fundar, lo mismo hacía con los hacendados pues los responsabilizaba de establecer escuelas en las fincas de su propiedad.

El Estado empieza a tomar su obligación de brindar educación, pero a su vez se ve limitado y recurre a los hacendados para que lo auxilien, se podría afirmar que este

es un antecedente de cómo la educación rural, será no prioritaria ante las crisis económicas, mismo que hasta la fecha sigue afectando la escuela rural.

Si bien la influencia de los positivistas en el campo educativo trajo una primera reforma sustancial, también modificó los contenidos de enseñanza en las escuelas primarias, ya no nada más se ensañaban las primeras letras, se dejó de enseñar catecismo, para dar paso a la lectura, escritura, elementos de gramática castellana, las cuatro operaciones fundamentales sobre enteros, fracciones comunes, decimales y denominados, sistema métrico decimal, principios de dibujo, rudimentos de geografía, especialmente de la de México; y moral, urbanidad e higiene, seguiría predominando el modo Lancasteriano y todavía no se llega a la definición de grado.

#### 1.3.1.3 Primer Congreso Higiénico Pedagógico.

En 1882 se llevará a cabo el Primer Congreso Higiénico Pedagógico, donde expertos e interesados en la materia debatieron las necesidades pedagógicas y de salud de las escuelas de educación primaria en el país, fue un congreso en el que se priorizaron las condiciones de higiene y pedagogía en los centros educativos, cabe resaltar, para el interés de esta investigación, el cuestionamiento número cinco se seis en el que verso la discusión de los debates realizados que a la letra dice: *¿Cuál debe ser la distribución diaria de los trabajos escolares, según las diferentes edades de los educandos y qué ejercicios deben practicar para favorecer el desarrollo corporal?*

El motivo de resaltar este cuestionamiento es que, nos da una idea de una naciente sistematización, por distribuir aprendizajes de acuerdo con la edad de los educandos, empieza a existir la necesidad de limitar aprendizajes en pautas de tiempo tomando como referencia la edad cronológica, el *Congreso Higiénico Pedagógico* previó la creación de grupos homogéneos al recomendar que toda escuela con niños de diferentes edades se tenía que separar de los menores de los mayores. La Primera Comisión en su dictamen entregado al congreso afirma: “Entre

*nosotros hay escuelas que tienen ciento y tantos de niños para una sola persona. En los establecimientos nacionales se calcula 50 niños por cada profesor. Creemos que este número en rigor no debería pasar de 30 por cada jefe de sección.”* Además de la separación parcial que hemos señalado, conviene por razones de moralidad y disciplina separar a los niños pequeñitos de los más grandes” Esta comisión sigue explicando desde su perspectiva histórica la necesidad de mantener grupos homogéneos, pues consideran una razón del atraso que muestran estas escuelas, el dar el mismo trato a un grupo de párvulos a niños de doce o 15 años. concluyen este tema con la siguiente afirmación: *“Es por lo tanto indispensable que todas aquellas escuelas que reciban niños de todas las edades tengan departamentos en que puedan estar los grupos de párvulos, de los niños de mayor edad.”*

Dentro de los debates de este congreso, es importante resaltar la participación de Carlos A. Carrillo, quien prioriza, más allá de la edad, la importancia de que se den condiciones para que se construyan aprendizajes de una manera efectiva y, propuso una instrucción graduada de tal forma que solo se admitieran a alumnos de primer grado cada dos años, con tal manera que pudieran aprender a leer bien bajo la atención de un maestro, pues el único medio que podía adoptar un docente para atender por sí solo a varios grupos sería darle clases a unos primero y a otros después. Enteramente imposible que un solo maestro diera clases a un mismo tiempo a alumnos de distintos grupos. Carlos A. Carrillo, condena, aun sin existir plenamente, al fracaso a las escuelas multigrado.

Es importante ubicar este Primer congreso Pedagógico durante el mandato del presidente Porfirio Díaz como el primer espacio donde se le dio importancia al desarrollo de la instrucción pública, también, tiene su auge las escuelas Normales. Se resalta el dato que por primera vez se establecen cuatro grados de educación primaria, aunque con ello, obliga a cerrar las escuelas donde sólo existe uno o dos maestros de comunidades rurales y de barrios. Obliga a los niños del campo a que acudan a poblados mayores a recibir la instrucción elemental.

#### 1.3.1.4 El porfiriato.

El aporte del gobierno porfirista es establecer cuatro grados de instrucción primaria, fue en respuesta a las exigencias de una dinámica del desarrollo que exigía el México que estaba por entrar al siglo XX toma distancia de los positivistas, Justo Sierra los refuta, diciendo que no se puede recluir a la educación en la dimensión intelectual del hombre. Contra estos unilateralismos, proclamó la necesidad de orientar el objetivo de la educación al desarrollo y elevación integral del hombre. Se realizan dos Congresos de Instrucción, 1889 y 1890, que, a diferencia del Congreso Higiénico Pedagógico, los debates no versan, exclusivamente, en los problemas de instrucción con la salud de los alumnos, se centrarán en un interés pedagógico, donde no solamente es abordada desde el punto de vista político-ideológico de la obligatoriedad.

Fue hasta el siglo XX cuando se establecen distintos órdenes o clases de escuelas, se clasifican en rurales y urbanas, se establecen distintos requisitos curriculares, se establecen años de asistencia obligatoria (4 años), se empiezan a distinguir los centros escolares, según el número de maestros que sirven en la escuela, los alumnos que asistían y la importancia social del centro de la población, para este recién orden establecido se clasifican los centros de trabajo según su organización en tres clases: primera clase o de organización perfecta, un maestro por grado y 50 niños por clase, segunda clase u organización económica, con menos maestros que grados escolares, tercera clase, zonas rurales y solo atendían dos grados.

Cuando un solo maestro atendía dos o tres grupos, se adoptaba el sistema de medio tiempo, donde a un grupo de manera particular sería atendido por la mañana, la otra parte concurriría por la tarde.

En una época de un México rural, la tercera clase sería la predominante, pero no con ello implicaba que fuera la más atendida, seguía siendo de difícil acceso hacia la población escolar y muchas veces seguían siendo los hacendados y no el ayuntamiento el que solventaba los gastos de los maestros. Sí bien, el rumbo que

toma la educación primaria bajo la influencia de Justo Sierra es innovador y logra dar un camino claro sobre lo que se quiere alcanzar, la realidad, nos dice otras cosas, las escuelas primarias se concentran en centros urbanos, descuidando el área rural del país en una nación en que la mayoría de su población habita en pequeñas comunidades rurales, resulta contradictorio al desarrollo integral que Justo Sierra quiere alcanzar. Otra vez la escuela rural es dejada a un lado.

#### 1.3.1.5 La posrevolución.

La irrelevancia que alcanzó la escuela rural, durante el Porfiriato, se convirtió en uno de los principales reclamos sociales surgidos de la Revolución Mexicana de 1910 (Dulce Ma. Cituk y Vela, 2013), por lo que, en los años subsecuentes al movimiento revolucionario, surge la necesidad de una profunda transformación a la deteriorada instrucción pública, la respuesta surge en 1921, una vez pacificado el país (aunque no del todo), con la creación de la Secretaría de Educación Pública, teniendo como primer secretario a José Vasconcelos.

En este periodo posrevolucionario, se sustituye la *escuela rudimentaria*, por la *casa del pueblo*. Señalemos que la *escuela rudimentaria* tuvo su principal influencia en las comunidades rurales en la época porfirista, consistía únicamente en alfabetizar e impartir rudimentos de la instrucción elemental, las *casas del pueblo*, surgen bajo la influencia de Rafael Ramírez, quien promovía una reorganización de la enseñanza, tanto en sus métodos como en sus formas, la enseñanza debería realizarse a través de proyectos vinculados con la comunidad, en ayudar a formar al niño para la vida, utilizar “métodos naturales” para la enseñanza de la lengua y la aritmética.

En la mayoría de las *casas del pueblo* se ofrecerían dos grados escolares con un solo docente, aunque también existían *las casas del pueblo* donde se impartían los cuatro grados escolares, se empieza a definir lo que bien podría ser el antecedente más cercano de las escuelas multigrado, para 1925, Moisés Sáenz, promovió las *escuelas tipo*, un proyecto que pretendía tomar en serio la responsabilidad de

educar, sobre todo en las escuelas rurales, se organizan en cuatro maestros, que atenderán cada uno de los grados y su salario tendrá una gratificante remuneración económica. Vasconcelos afirmaría en alusión a este novedoso proyecto “*Estamos ya en condiciones de definir los rasgos principales de una escuela que toma en cuenta las diversas exigencias del desarrollo del niño y, además, el estado general de la ciencia contemporánea.*” (José Vasconcelos, SEP 80), *Las escuelas tipo*, tuvieron una aplicación parcial en todo el país, solo se establecieron en pueblos grandes en donde existieran niños y niñas suficientes que ameritaran el gasto, aunque se invitaba a las demás escuelas rurales a seguir el modelo, pero sin recursos... ¿cómo?

#### 1.3.1.6 El cardenismo.

En la época cardenista, las *escuelas tipo* tuvieron un importante apoyo, el Gral. Lázaro Cárdenas del Río, vino a dar un giro muy importante al sistema educativo nacional, la educación rural se convierte en un asunto prioritario en las políticas educativas, pero, en las escuelas sostenidas, económicamente, aun por hacendados seguían los conflictos con los maestros, por cuestiones salariales y de condiciones laborales. En el año de 1936, la Suprema Corte de Justicia de la Nación emitió un dictamen donde se determinaba que las labores magisteriales eran materia de trabajo, sujetas a la reglamentación del Artículo 123 Constitucional. La política agraria implementada por el Presidente de la República, Gral. Lázaro Cárdenas del Río, desaparecía las haciendas para dar paso a la creación de los ejidos, que trajo como consecuencia que el Estado Mexicano, absorbiera los costos al salario de los maestros, que hasta entonces estaban a cargo de los hacendados. La escuela rural, por fin, quedaba en su totalidad bajo la tutela directa de la SEP.

Un antecedente, al dictamen de la suprema corte de justicia, fue que en 1934 pasó de 4 a 6 años la permanencia obligatoria en la educación primaria. No sólo la permanencia en escuelas primarias aumentaba, también se implementó la educación socialista, bajo la influencia, entre otros, de Rafael Ramírez quien llegó aseverar: “*México es un país de proletarios, nuestra escuela debería ser*

*francamente proletaria también, entendiéndose por escuela proletaria, aquella que además de proporcionar una cultura básica, creará en el proletariado, muy clara, la conciencia de su clase y las capacidades, actitudes y sentimientos necesarios tanto para luchar en contra de las clases explotadoras como para rehabilitarse él mismo económica y socialmente.*" (Rafael Ramírez, SEP80). Cárdenas necesitaba un proyecto educativo que le permitiera realizar sus políticas surgidas de un compromiso histórico con el movimiento revolucionario que surgió en 1910, sentar las bases para un país progresista que él vislumbró.

En 1936 ya con el control de los departamentos de escuelas rurales y urbanas de los estados la SEP unifica los programas de estudio, eliminando las diferencias existentes, entre el campo y la ciudad, la escuela rural y urbana se homologan, bajo unas mismas condiciones de igualdad o por lo menos eso se pretendió, con la finalidad de consolidar un sistema educativo nacional, pero para 1940 empieza a surgir la preocupación sobre la educación rural, que durante las décadas siguientes será objeto de medidas poco efectivas, *las escuelas multigrado*.

#### 1.3.1.7 El Plan de Once Años.

El Plan de Once Años busca fortalecer una formación integral de los alumnos donde se incluyen 2 años de preescolar, se fortalece el quinto y sexto grado de educación primaria y 3 años de secundaria, con estas iniciativas se consolida el sistema básico de educación, pero no logró evitar la crisis que ya venían anunciando las escuelas multigrado, pues sigue imponiendo un currículo, innovaciones pedagógicas, propias de una escuela de organización completa.

#### 1.3.1.8 Conclusión.

En resumen, podremos decir que las *escuelas multigrado* más que ser creadas para un fin específico, aparecen de una relación accidental entre una necesidad de cobertura, la búsqueda de una escuela ideal y los limitantes económicos. Las *escuelas tipo*, que fuerte impulso tuvieron en la educación rural, no pudieron sustituir del todo a las *escuelas rudimentarias* y, estas se convertirán en las escuelas

multigrado con la integración de seis grados y la incorporación de un solo programa consolidado años después con el Plan de Once Años, ante las observaciones y negativas que algunos estudiosos hicieron años atrás de su promulgación, como Santiago Hernández Ruiz, entre otros.

Hasta el momento se ha explicado la construcción histórica de las escuelas multigrado, con la intención de empezar a construir sustancialmente la problemática que actualmente caracteriza a las escuelas sobre las que esta investigación va versar, por lo que se hace también necesario una revisión, a las investigaciones actuales que aporten elementos significativos y de carácter científico, desde su perspectiva, del estado que guarda el objeto de estudio, dichas investigaciones realizadas serán abordadas en el apartado que a continuación se desarrolla.

### **1.3.2 Antecedentes teóricos.**

Una de las principales dificultades para esta investigación es la escasa referencia teórica en el estudio de las escuelas multigrado y su problemática. Sin Embargo, se rescatan algunas aportaciones trascendentes de interés fundamental para este documento.

#### **1.3.2.1 Estudios internacionales sobre escuelas multigrado.**

Las escuelas Multigrado no es una característica exclusiva del Sistema Educativo Nacional, están presentes prácticamente en todos los países del mundo, por lo que es importante revisar la bibliografía para construir una visión más integral en beneficio de nuestras escuelas mexicanas.

##### **1.3.2.1.1 Cuba, un ejemplo latinoamericano.**

La revista Innovación Tecnológica en su volumen 16 No. 3, publicado en septiembre de 2010, da a conocer una investigación cubana titulada: “La preparación del maestro de la escuela rural multigrado: una necesidad social.” realizada por Naurly Silva Téllez, Oralía Escobedo González y Rosa María Fernández Chelala.

En este artículo de investigación se entiende a las escuelas multigrado, como una realidad del contexto rural, como la modalidad más compleja de la escuela primaria, por lo que se necesita un profesor con características específicas, de una preparación determinada, es decir trata de encontrar en el profesorado cubano las características en su formación que posibilitan y limitan su actuar en estas escuelas de organización incompleta. Sostienen que: la preparación multigrado debe garantizar la formación del futuro maestro de educación primaria, aspecto al que es preciso prestarle especial atención en la formación inicial, pues el desempeño en estas aulas tiene un carácter diferente, sin embargo, en la escuela multigrado actual se mantiene el criterio tradicional en la preparación del maestro, al tener como referencia al grado, y no contemplar las especificidades propias de un grupo, a partir de combinaciones de diferentes niveles de desarrollo cognitivo y ontogenético que necesitan una atención peculiar.

Para garantizar la preparación multigrado del maestro primario, es necesario que estén creadas las condiciones para que desde la formación inicial se adquieran los elementos teóricos esenciales que les permitan materializarlos en la práctica pedagógica, y después de graduados la preparación metodológica sea el núcleo rector, donde se mantengan las acciones esenciales para la preparación permanente desde la ciencia y la pedagogía para adquirir las habilidades esenciales en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula multigrado. La preparación metodológica tiene que estar concebida para lograr que el maestro se capacite y pueda dar respuestas a las tareas que demanda el perfeccionamiento del sistema educativo, con énfasis en el dominio del contenido y la metodología general, así con su espíritu creador y la utilización de la experiencia pedagógica de avanzada logre perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula multigrado.

Se resalta la necesidad, como se puede observar, de una capacitación efectiva para aquellos docentes que laboran en estas escuelas multigrado puedan conducir con eficacia el proceso de enseñanza aprendizaje en donde se obtengan resultados

similares a la escuela graduada, pues la escuela rural se desarrolla en cuatro variantes: escuela graduada, escuela semigraduada, escuelas concentradas de quinto y sexto grado y la multigrado. Esta última surge como una forma de dar solución a los casos que no se puede concentrar la matrícula.

1.3.2.1.2 La percepción del profesor sobre las escuelas rurales. Una investigación desde España.

Es importante seguir indagando en estudios que aporten información sustancial con el objetivo de conocer las realidades multigrado, sobre todo para poder identificar condiciones similares, o bien, diferencias que pueden contribuir a enriquecer estas líneas. La siguiente es una investigación realizada en España por Antonio Bustos Jiménez, titulada “Enseñando en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado” publicado en el 2007 por: *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado*.

Antonio Bustos (2007), explora los procedimientos que el docente utiliza para compensar las carencias formativas que posee a su llegada a los centros rurales; la construcción de su identidad profesional con base a las condiciones que vive en las escuelas multigrado y la organización de la enseñanza que lleva a cabo. Su trabajo sintetiza los aspectos más relevantes obtenidos de un estudio en el que se ha utilizado metodología etnográfica y está extraído de una investigación más amplia desarrollada en Andalucía durante el período 2003-2006 en colegios rurales de educación infantil y primaria. Las circunstancias del medio en el que se encuentran insertados estos centros y el dominio de la profesión a través de la experiencia constituyen elementos que hacen mejorar la eficacia educativa que el colectivo de maestros y maestras ofrece como respuesta a las dificultades formativas que ha sufrido, además, se comprueba que la puesta en práctica de modelos didácticos contextualizados y de flexibilizaciones del nivel de instrucción responden a las exigencias que sugieren las diferencias de edad del alumnado de aulas rurales, los resultados también ponen de relieve que en el escenario de la enseñanza y el aprendizaje de la escuela rural el docente cuenta con condicionantes que facilitan

la interacción social y la convivencia de los miembros que integran la Comunidad Educativa.

Cabe notar que al igual que este trabajo como el anterior mostrado, ubica a las escuelas multigrado como una problemática que acentúa específicamente en las zonas rurales, pero hace una aportación muy interesante al enunciar una Triada de la escuela rural, una deficiente formación del profesorado, la reivindicación de los recursos y el victimismo de la escuela rural, esto lo desarrolla de la siguiente manera.

En la literatura reciente sobre las escuelas rurales y su profesorado aparecen tres elementos que difícilmente se disocian. Atendiendo a los intereses en los que se han centrado las investigaciones y las reflexiones sobre la cuestión, se interrelacionan con distinto peso en la mayor parte de los casos. Insistentemente, la *deficiente formación* inicial y permanente del profesorado genera argumentos que justifican muchos de los problemas que la actual escuela rural debe seguir afrontando. Por otro lado, la histórica escasez de recursos en este tipo de escuelas ha proporcionado otra de las vertientes que se ha mantenido en gran parte de los textos que tratan el tema. Este hecho ha generado el segundo de los elementos al que nos referimos: la *reivindicación*. En la actualidad, los planteamientos reivindicativos no sólo tienen como objetivo la mejora y el aumento de estos recursos, sino que se le imprime la connotación de la importancia que la escuela podría tener para fijar población en medios rurales en los que existen déficits demográficos. Además, se reivindica también el mantenimiento de su esencia tradicional como favorecedora para perpetuar la cultura rural. Finalmente, puede que, como resultado de las anteriores, se percibe en la bibliografía sobre escuela rural cierto *victimismo*, acentuado cuando ha aparecido junto a necesidades formativas y de recursos. La transmisión de que, es la gran olvidada, la pobremente dotada o la de tercera categoría ha sido hasta ahora una constante en la literatura pedagógica española, algo que no ha sucedido con tanto peso en la internacional.

Es relevante el peso que le da a las características culturales del docente, pues se afirma que el grupo-clase va a determinar un modelo de agrupamiento que condiciona la actuación del profesorado. Además, el choque cultural del docente que no conoce el medio rural ni su escuela por experiencia propia o a través de un modelo formativo acorde con la realidad que se encuentra, constituye un obstáculo que puede considerarse como importante en su futura integración en el medio rural. Las conexiones personales de los profesores con el medio contribuyen al éxito de estas escuelas, permitiendo el compromiso y la dedicación.

A través de este estudio etnográfico, Bustos diseñó una serie de aspectos necesarios para cumplir sus objetivos, seleccionó colegios públicos que se aglutinaran en pequeños centros rurales (cuatro), con condiciones socioculturales y económicas en sus familias bajas y que se dedicaran a la actividad agropecuaria y al sector servicios y por último cuatro centros escolares con diferentes números de maestros y alumnos. Para recabar información hizo observaciones a varias sesiones de clases, reuniones promovidas por el profesorado, también se realizaron entrevistas semiestructuradas y conversaciones a profesores, alumnos, padres de familia tanto dentro del horario escolar como fuera de este, se recabaron evidencias que arrojaron documentos formales y no formales, así como fotografías. Toda la información recabada permitió centrar el análisis en tres aspectos sustanciales las implicaciones y significados del trabajo docente en la escuela rural:

- *La transformación de las percepciones del maestro rural.* En este aspecto se analizan las causas que justifican la aparición de diferentes comportamientos o sensaciones a lo largo de la experiencia docente en aulas rurales. El docente de escuela rural experimenta una evolución en sus sensaciones y actitudes respecto a su situación profesional, reproduce un discurso diferente sobre las dificultades que entraña la docencia en centros rurales si se atiende a los momentos de la vida profesional en los que se producen sus valoraciones.

El eje temporal antes-después se repite en casi todas las alusiones que realiza a la adaptación sufrida en el puesto de trabajo, tiene en cuenta sus miedos, impotencias o desconciertos, el patrón al que se hace referencia está cimentado en una fase inicial alimentada por la ansiedad y una fase posterior de complacencia en la labor. A los primeros pasos inseguros que se dan en los grupos multigraduados prosiguen los firmes.

- *La gestión de la enseñanza en el aula rural.* Se centra en la socialización, la aparición y generación de estatus entre el alumnado, ligado a la edad y al nivel de instrucción que se producen en este tipo de centros.
- *El medio rural como condicionante de la identidad profesional del docente.* Es un recorrido por los diferentes elementos que conforman la actual realidad del medio rural en relación con su escuela. En él, se establecen las limitaciones con las que cuenta, así como los perfiles de las familias y el alumnado ajustados al medio en el que se asientan.

Hallar o no, una complementariedad entre lo que el medio y la escuela ofrecen, era uno de los principales retos en el estudio. Si el medio tiene carencias, ¿la escuela está preparada para compensarlas? Si la escuela tiene necesidades, ¿el medio ayuda a cubrirlas? Descubrir cuáles son las claves de la interacción medio-escuela forman parte del esfuerzo por determinar el grado de desarrollo conjunto. Pero, además, ¿Cómo influye en el docente el escenario escolar rural?

En el diseño de la investigación quedó de manifiesto un interés por corroborar la actual ruralidad a través de la institución escolar, se puede utilizar un centro educativo como “mirador” con vistas al medio en el que se inserta.

Esta investigación realizada por Antonio Bustos Jiménez lo hace llegar a una serie de conclusiones las cuales rescatamos los siguientes:

- Los patrones de actuación docente aplicables a contextos graduados no lo son al de la multigraduación.
- En los grupos observados, la flexibilización del nivel de instrucción, abordada generalmente por el profesorado de mayor experiencia en grupos de

alumnado rural, se convierte en una estrategia motivadora del alumnado y favorecedora de la disminución de la ansiedad docente.

- El tipo de vida rural, así como las características específicas de las escuelas que existen en los pequeños núcleos rurales, proporcionan una influencia que es considerada por el profesorado como positiva para los niños y las niñas.

El investigador refiere la influencia del medio rural en la construcción de una identidad del profesor, una perspectiva que en México no se ha abordado del todo para explicar la crisis de la educación rural, saber qué identidad se construye así mismo, el docente, ante las condiciones que le presenta el entorno social en el que su labor tiene lugar. Obviamente no son las condiciones españolas, estas, las mexicanas, serán paupérrimas en muchos los sentidos, pero, aun así, puede este profesor construir una identidad que favorezca su compromiso como educador o sucumbir ante la crisis que le presenta el medio.

#### 1.3.2.2 Investigaciones en el ámbito nacional.

En México las escuelas multigrado están permeadas de una escasa producción literaria, en correspondencia a sus enormes necesidades, sin embargo, se han hecho aportaciones importantes, aquí mencionaremos algunos ejemplos.

##### 1.3.2.2.1 Eduardo Weiss. Una perspectiva de las escuelas multigrado en México

Para entender lo que se está haciendo en México y cómo se está abordando esta problemática, analicemos estas aportaciones que son significativas a la tema estudiada. Eduardo Weiss publicó un artículo especializado en la Revista “Perfiles Educativos” del Instituto de Investigaciones de la Universidad y Educación. México. Para esta investigación se observó la organización de la enseñanza que realizan 16 maestros en escuelas unitarias y bidoctores de los estados de Oaxaca y Guerrero. El análisis de la información se presenta en tres pasos: el análisis de dos casos contrastantes, la comparación de los 16 casos y su reflexión pedagógica. Los resultados identifican las estrategias que usan los maestros observados para

organizar su trabajo. Se discuten los potenciales y limitaciones de las políticas nacionales y de las recomendaciones internacionales, y se recomienda un apoyo integral y específico para los maestros en este tipo de escuelas.

Eduardo Weiss, afirma que el fenómeno multigrado no obedece a una falta de plazas vacantes de maestros, sino a las condiciones geográficas montañosas o lacustres y a la dispersión poblacional que va en aumento debido a la migración, al unificarse las escuelas rurales y urbanas, las sitúa en el año de 1945, cuando dejaron de existir políticas educativas que tomaran en cuenta las condiciones de las zonas rurales. Reconoce a CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo), como la única institución que tiene un modelo especial para escuelas multigrado, pero su influencia solo abarca a las comunidades rurales menores a 100 habitantes. Para el autor el hecho de que estos materiales provengan de un sistema que trabaja con maestros no profesionales, lo que es percibido por el magisterio y su sindicato como pérdida de dominio, ha impedido hasta hoy la transferencia de su propuesta pedagógica hacia las escuelas generales e indígenas.

En la presentación de este artículo se muestran:

- Las tres principales formas de análisis empleadas: los casos, su comparación y la reflexión pedagógica. Coincido con Miles y Huberman (1994, p. 3) en que la metodología de la investigación cualitativa, que al inicio se preocupaba sobre todo en discutir las estrategias del trabajo de campo, debe enfatizar más la dificultad y propuestas de análisis de la enorme masa de información que genera.
- Los hallazgos principales sobre las estrategias de los maestros en la organización del multigrado y su interpretación desde la literatura pedagógica, para concluir con:
- Perspectivas para una política pedagógica integral con relación al multigrado, que se discuten a la luz de estudios y experiencias de cambios curriculares en la primaria.

El análisis de casos en las escuelas que seleccionó, le permite construir una perspectiva sobre lo que debe de ser la escuela Multigrado:

- Perspectivas de la escuela multigrado según el estudio de Eduardo Weiss  
“En el plano investigativo sería interesante poder indagar sobre las formas en que los maestros planean sus clases multigrado en los talleres actuales de los programas compensatorios y cómo ha cambiado su enseñanza. La hipótesis escéptica sería que los maestros “globalizan” más —dada la orientación de estos talleres: “planeación de lecciones multigrado”—, a partir de sus concepciones tradicionales de las competencias básicas, ya que los programas compensatorios no fomentan su asistencia a los cursos nacionales de actualización. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que para planear y desarrollar su trabajo también usan los libros de texto y se han ido familiarizando más con los nuevos enfoques didácticos, además, enriquecería poder analizar la práctica docente con materiales de autoaprendizaje en la Escuela Nueva de Colombia y poder compararla con la situación mexicana.

En el plano de la política educativa, no basta con sugerir estrategias a los maestros, ellos requieren de apoyos concretos mediante un programa integral y específico; mientras que, en lo integral, se requiere articular elementos básicos, como materiales educativos, capacitación, seguimiento, supervisión y nuevos parámetros de gestión; finalmente, en lo específico, es necesario enfocar las condiciones de trabajo multigrado. En la dimensión pedagógica de este trabajo es ya tiempo de superar la doble carga para los maestros, libros de textos generales y materiales adicionales para el multigrado (como en el caso de los cursos comunitarios del CONAFE) o planeación de lecciones multigrado por los maestros en talleres con base en los nuevos libros de texto (como en el caso de los programas compensatorios).

Me parece importante ofrecerles *materiales unificados y específicos para el multigrado*. Para ello, parece recomendable integrar estrategias pedagógicas y

formatos para *dialogar y descubrir* y, de la *Escuela Nueva*: la construcción de un currículum centrado en competencias básicas que permita juntar dos grados o más en determinadas actividades (preferiblemente segundo con quinto con sexto); una construcción activa del aprendizaje en las competencias básicas mediante el trabajo grupal y con juegos didácticos; materiales de autoaprendizaje a partir del tercer grado, con juegos didácticos, con el trabajo en rincones de aprendizaje y con los libros de la biblioteca escolar, la promoción flexible, entre otros.

Es evidente que los maestros sólo usarán nuevos materiales si se han apropiado de ellos. Así lo muestran varios estudios del DIE sobre el uso lento de nuevos libros de texto (Gálvez y Rockwell, 1981; García, 1995) y en nuestro estudio, la biblioteca escolar enviada por el PARE fue escasamente usada. Diferentes autores señalan que proyectos de cambio sólo se vuelven efectivos si se construyen paralelamente desde abajo e integran momentos de “colegialidad” y de “organizaciones que aprenden” (véanse Hargreaves, 1996; Fullan y Stiegelbauer, 1997). El éxito inicial de la Escuela Nueva en Colombia se basó en buena parte, a mi ver, en la inicial afiliación voluntaria de las escuelas al proyecto y en la estrategia de adaptación de materiales por los maestros a sus situaciones. Por ello, considero que la estrategia de talleres en los programas compensatorios más recientes fue acertada al involucrar a los maestros en la planeación de sus clases —aunque deficiente por no integrar una actualización en la didáctica de la lecto-escritura, de las matemáticas y del ambiente—, pero dudo que los maestros rurales mismos tengan las condiciones, capacidad y motivación suficientes para sostener el desarrollo de todo el currículum de la primaria y de los materiales didácticos necesarios. De ahí que me parezca más viable una estrategia de adaptación de materiales mediante talleres. Finalmente, considero de primordial importancia para el cambio el *seguimiento pedagógico*. Dadas las condiciones actuales, no parece recomendable ubicar este seguimiento como tarea fundamental de la supervisión —cargada de asuntos administrativos, informativos y laborales— ni el insistir en convertir al supervisor en “asesor pedagógico”, como lo proponen los programas compensatorios y las políticas educativas en toda América Latina. Evidentemente, hay que involucrar a la

supervisión, mas no como responsable central. Me parece más pertinente plantear el seguimiento como tarea fundamental del mismo sistema de actualización. Ello se puede lograr —tal como lo lleva a cabo incipientemente el actual sistema de capacitación en los programas compensatorios—al escalonar una serie de talleres, en periodos vacacionales, de manera que entre talleres los maestros tengan la responsabilidad de probar nuevas formas de enseñar y de intercambiar sus experiencias en el siguiente taller, sin embargo, todas estas propuestas no son más que hipótesis informadas, sería importante poder no sólo comprobarlas sino modificarlas, mediante un estudio de seguimiento de una nueva política educativa dirigida al multigrado.” (Eduardo Weiss, 2000).

Eduardo Weiss, engloba toda la problemática multigrado en un enfoque exclusivamente pedagógico, invita a una adecuada planeación donde se eficiente para la escuela multigrado, el tiempo, los materiales didácticos, los apoyos de los programas compensatorios, que se generen talleres y cursos de capacitación, así como la importancia de un seguimiento pedagógico por parte del supervisor, que lo llama a convertirse en un “asesor pedagogo”. Es una visión organizativa y metodológica del trabajo en el aula, no considera el entorno social con la profundidad mínima y necesaria incluso al afirmar que las escuelas multigrado es resultado de una geografía y migración, no las conceptualiza como un proceso histórico que de alguna manera está impactando en sus condiciones actuales. Si bien es importante, porque nos describe un retrato real del proceso enseñanza aprendizaje, no podemos quedarnos con una visión puramente pedagógica, la crisis educativa de las escuelas multigrado exige incluir perspectivas más amplias e integradoras.

#### 1.3.2.2.2 La Planeación multigrado, una propuesta veracruzana.

Otra investigación que es muy importante resaltar, pues es también un referente de las líneas de investigación que predominan en nuestro país. Es un artículo publicado en el número 10 de CPU-e Revista de Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación en junio de 2010, por Martha G. Romero Salcedo.

Martha A. Gallardo Mojica, Ricardo González Báez, Liliana Salazar Grajales y Mariela Y. Zamora García. titulado: “La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: Una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz”

Este estudio se llevó a cabo en escuelas primarias de Veracruz, con el marco de referencia de la Propuesta Educativa Multigrado 2005 (pem05) que, actualmente aplican los docentes responsables de atender a más de un grado en un mismo grupo de alumnos, su enfoque está en los elementos referentes a la planeación de la enseñanza. Mediante un acercamiento a las aulas se exploró la concreción de dichos elementos en los planes de clase de los docentes, así como los aspectos que facilitan su aplicación en la jornada de trabajo escolar. Este estudio se estructura en dos partes: la primera contiene aspectos referentes al diseño del estudio en cuestión y, en la segunda, se comentan los principales resultados del proceso de indagación, se incluyen las conclusiones del estudio y algunas recomendaciones para orientar las acciones de asesoría y de acompañamiento a la formación continua de los docentes con grupo multigrado, para su análisis se abordan cuatro ámbitos

- Situación del Instrumento de planeación.
- Condiciones áulicas y la práctica de la enseñanza-aprendizaje en la escuela de organización multigrado.
- El docente ante la pem05.
- El supervisor escolar en apoyo a los docentes con grupo multigrado.

Para Martha G. Romero y, quienes colaboraron para llevar a cabo esta investigación, afirman que para entender la problemática que desde su perspectiva encontraron es necesario tomar en cuenta estos aspectos:

1. El cumplimiento del plan y programas de estudio, no se logra más del 50% de los contenidos, debido a la reducción del tiempo efectivo de enseñanza ocasionado por tareas de carácter administrativo que realiza el docente (asistencia a cursos,

reuniones sindicales, etc.) y por retardos en la llegada a la escuela (docentes y alumnos).

2. El docente enfrenta dificultades para la organización simultánea del trabajo para varios grados, se aborda un tema diferente para cada grado o realiza la misma actividad para todo el grupo sin diferenciar los grados. Ambas situaciones inciden en el tratamiento superficial de los contenidos.

3. Los alumnos tienen que esperar un tiempo (hasta 20 minutos) o más “sin hacer nada”.

4. Para la planeación de clase en la situación multigrado, el docente requiere utilizar más de 40 libros del alumno y aproximadamente 30 textos con recomendaciones y sugerencias didácticas. Además, debe conocer perfectamente el plan y programas de estudio para determinar propósitos, contenidos, tiempos y frecuencia de actividades, con su descripción para los grados que atiende.

5. Las prácticas de enseñanza se encuentran alejadas del enfoque formativo y se distancia el aprendizaje significativo de los alumnos; por ejemplo, en español se encontraron copias de lecturas y lecciones, dictados, planas, cuestionarios, repetición de palabras, etc. en matemáticas, mecanizaciones de algoritmos básicos y con extensas numeraciones, etc.

6. En la evaluación del aprendizaje se recurre al uso de exámenes comerciales, se promueve memorización de datos, etc.” (Martha G. Romero, 2010).

Fue un estudio realizado a través de visitas a una muestra de escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes ubicadas en cuatro zonas escolares: 15-Coatepec, 35-Emiliano Zapata, 71-Rinconada y 74-Xalapa Locales Norte. En lo que se refiere a la encuesta en línea se invitó a 529 docentes de 73 zonas de supervisión escolar. También al igual que al anterior da un peso muy importante a la metodología aplicada por el docente, desde su planeación, organización del aula y la forma que

enfoca el pem05, sigue sin considerar el ámbito sociocultural y económico tanto del docente como de los alumnos, padres de familia y comunidad. Es decir, lo circunscribe en un problema exclusivamente de un proceso de enseñanza-aprendizaje, sin intervención o influencia de otros elementos externos, pero de repercusiones directa del mismo, de ahí, como la investigación anterior, al no involucrar otros actores, es de suma importancia la participación del supervisor escolar, sin minimizar la participación del supervisor se puede sostener, que la sola participación de la supervisión no es suficiente.

#### 1.3.2.2.3 Sylvia Schmelkes, un estudio de caso en Puebla.

Sylvia Schmelkes, realiza un estudio de caso en el Estado de Puebla, titulado: “La calidad en la educación primaria” (1993). Si bien es un estudio que no es exclusivo de escuelas multigrado, si toma la escuela rural como objeto de estudio y hace aportaciones interesantes al tema.

Schmelkes realiza un análisis a nivel micro, es decir, comienza por un contexto local, donde observa las interacciones de varios factores para que puedan ser interpretados sobre la base de un contexto socioeconómico más amplio (Schmelkes,1995). Esos factores que inciden sobre la calidad de la educación primaria son los siguientes:

- FACTORES DE LA DEMANDA EDUCATIVA
  - a) Nivel Socioeconómico.
  - b) Capital Cultural.
  - c) La lejanía
  - d) El grupo étnico de pertenencia,
- FACTORES DE LA OFERTA EDUCATIVA
  - a) La Relevancia del aprendizaje.
  - b) Las Prácticas Pedagógicas en el Aula.
  - c) La calidad de la escuela.
  - d) La calidad del docente.
  - e) La Administración escolar y el papel del director.

- f) El sistema de supervisión y apoyo pedagógico.
- FACTORES ENTRE LA INTEGRACION ENTRE LA OFERTA Y LA DEMANDA.
  - a) La Relación Escuela-Comunidad y Sistema Educativo-Sociedad.
  - b) La Repetición Escolar.
  - c) Capacidad de Intervención de la Escuela.

Tenemos aquí un estudio que trata de construir una visión más integral de las condiciones educativas y sus causas en la escuela rural. Trata de entender esta realidad “desmenuzando” cada uno de los elementos que inciden en el quehacer educativo, para entender la calidad con que se está ofreciendo y sirva como punto de partida para alternativas y estrategias que mejoren los procesos de enseñanza aprendizaje y sus resultados. Pero es necesario hacer un estudio más especializado en las escuelas multigrado, si bien la escuela rural muestra las mismas condiciones, las condiciones multigrado exigen un trato más particular que nos dé un retrato fiel de las condiciones reales que se encuentran bajo esta perspectiva integradora que nos presenta Sylvia Schmelkes.

#### 1.3.2.3 Conclusiones

Al analizar las investigaciones aquí presentadas, se puede concluir, que el aporte que dan es muy importante para entender el fenómeno originado por las escuelas multigrado, pero estos no logran explicar del todo las condiciones reales que han provocado el rezago educativo de las escuelas a las cuales están sujetas a este estudio. En su mayoría (los artículos presentados) toman a la escuela como un laboratorio pedagógico y enfocan la problemática en un ámbito pedagógico. Hay que entender a la escuela como institución que es influenciada no solo por métodos y programas pedagógicos, también es afectada por su entorno social, por las condiciones y esquemas culturales y económicas que construyen a sus docentes alumnos y padres de familia, cualquier estudio que aisle a estos centros educativos no será completo, si bien responderá a una necesidad inmediata esencialmente de forma, no responderá a una necesidad más profunda y de fondo.

Rescatamos la metodología de la “Investigación Acción” como metodología a utilizar, pues más que llegar a entender y proponer una práctica educativa que sea innovadora, es prioritario entender primero cómo y por qué se está dando este rezago en las cinco escuelas multigrado. Este método nos permitirá construir una realidad objetiva y concreta que mucho nos ayudará a entender el quehacer educativo y que sirva de partida para investigaciones futuras.

#### **1.4 Elementos del proceso de investigación.**

Los elementos que garantizaran un trato sistemático y científico de la investigación son los siguientes.

##### **1.4.1 Preguntas de Investigación.**

- Pregunta principal

¿Cómo influyen las comunidades de aprendizaje en la atención al rezago educativo de las escuelas multigrado en la parte baja de San Pedro?

- Preguntas secundarias

¿Cómo influye la cultura de la comunidad en el rezago escolar e integración de las comunidades de aprendizaje?

¿Cómo influye la relación maestro-alumno-padre de familia y escuela-comunidad en la integración de comunidades de aprendizaje para solucionar el problema del rezago escolar en las escuelas multigrado?

##### **1.4.2 Objetivos**

- Comprender cómo funcionan las comunidades de aprendizaje en la atención al rezago educativo en las escuelas de multigrado de educación primaria, de la zona escolar 515, sector 03, San Pedro de las Colonias .
- Conocer la cultura de la comunidad rural de las escuelas multigrado de educación primaria de la zona escolar 515, sector 03, San Pedro de las Colonias para conformar las comunidades de aprendizaje en atención al rezago educativo.

##### **1.4.3 categorías.**

- Rezago educativo

- Capital Cultural.
- Comunidad de aprendizaje.

## **CAPÍTULO II**

### **CONTEXTO**

Piaget plantea que nuestro mundo es un mundo humano, producto de la interacción humana con los estímulos naturales y sociales que hemos alcanzado a procesar desde nuestras operaciones mentales. (Piaget, 2006), pues bien, en este capítulo se contextualiza, desde la teoría, la interacción surgida al interpretar una realidad desde un interés social como lo es el quehacer educativo.

Un contexto que se diseña través de una visión socioconstructivista, para entender esta realidad multigrado y, a través, de las comunidades de aprendizaje aportar una solución al rezago escolar que las aqueja, tomado como insumo importante la cultura escolar del entorno social en el que se desenvuelven.

#### **2.1 Contextualicemos al investigador.**

Sampieri define a la investigación como un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplica al estudio de un fenómeno. (Sampieri, 2014), por lo que obliga a un investigador a tener una correspondencia con el fenómeno a estudiar, es decir, difícilmente un fisicomatemático, podrá profundizar una investigación sobre el colesterol y sus daños al corazón o un premio nobel de química podrá dirigir a la selección mexicana de futbol en próximo mundial. Zapatero a tus zapatos.

La realización de esta investigación parte, principalmente, que quien la realiza, tiene una experiencia de 25 años en la función docente, de los cuales los primeros 5 años fueron al frente de escuelas multigrado, 8 años como asesor técnico pedagógico y 6 años en la función de supervisor, siempre desarrolladas en un ambiente rural y de escuelas multigrado. Lo que permite tener un conocimiento en el campo real de la problemática que más aqueja a las escuelas multigrado, su rezago escolar.

El conocimiento empírico de quien realiza este proceso de investigación, es el primer insumo que permite empezar a construir una realidad del fenómeno, pero no es el único, también es importante tener las competencias necesarias para acudir a bibliografía, que posibilite profundizar en las causas del fenómeno y proponer una

forma innovadora para su atención, lo que también se cubre con este aspecto, pues, este investigador cuenta con una maestría en educación y un cúmulo de diplomados y cursos en el IDDIE de Coahuila y el CAM en Durango, ya que la principal finalidad, más allá del grado doctoral a obtener, es darle un sustento científico a todo lo realizado en esta investigación. Pues zapatero a tus zapatos, ahora hablemos del zapato.

## **2.2 Nuestras escuelas multigrado, un problema por atender.**

La zona escolar 515 del sector 03 tiene bajo su integración cinco escuelas multigrado, de diez en total lo que representan el 50%. Como se ha dicho la zona muestra un rezago educativo, pero este se agrava mayormente en estas escuelas multigrado.

El resultado del semáforo de riesgo, instrumento que se aplica en las escuelas de educación primaria del sistema federalizado en el estado de Coahuila, con la finalidad de detectar en los alumnos y alumnas que promovieron al grado siguiente, el dominio de los conocimientos adquiridos, clasificados en tres niveles: Requiere apoyo, En desarrollo y Deseado; con la intención de identificar de manera temprana aquellos educandos que cuentan con un cierto rezago académico que los pone en una situación vulnerable y en alto riesgo de reprobación, nos arroja, esta aplicación realizada en la primera semana de julio de 2020, para el inicio de este ciclo escolar 2020-2021 la siguiente información:

### ESCUELAS MULTIGRADO ZONA 515

N.P.	ESCUELA	SEMAFORO DE RIESGO		
		REQUIERE APOYO	EN DESARROLLO	ESPERADO
1	S	15	6	0
2	R	19	4	0
3	F	28	4	0
4	T	49	11	0
5	H	24	7	0
	TOTAL, MULTIGRADO	135	32	0
	PORCENTAJE MULTIGRADO	80.83	19.16	0

Tabla N°01 Semáforo de riesgo. Evaluación tercer periodo

Al observar la tabla el panorama que arroja este ejercicio de alerta temprana no es nada alentador, todo lo contrario, es muy preocupante, solo demuestra el serio rezago educativo en que están inmersas estas escuelas, pues en su mayoría la totalidad de sus alumnos no logran alcanzar conocimientos suficientes para estar en el grado actual y, no existen alumnos en el nivel esperado, es decir, que cuentan con los conocimientos suficientes para desempeñarse en el grado que recién empiezan.

Así se presenta en la siguiente gráfica de pastel nos muestra en panorama general de las escuelas. 80.83% no tiene los conocimientos mínimos necesarios para estar en el grado, mientras que, el 19.16% está en proceso de adquirirlos.



Gráfica N° 03. Semáforo de riesgo. Tomado del tercer momento

Esto es una condición real que no se puede estar ignorando, es necesario replantear la visión y conceptualización de las escuelas multigrado, de esta zona, de manera más que urgente, ya que, como veremos a continuación en las siguiente tabla y gráfica de pastel, obtenida del tercer momento de evaluación, pero considerando solo las escuelas de organización completa, encontraremos resultados con una significancia importante en el semáforo de riesgo de la zona escolar:

N.P.	ESCUELA	SEMAFORO DE RIESGO		
		REQUIERE APOYO	EN DESARROLLO	ESPERADO
1	E	33	55	25
2	X	32	90	46
3	Z	28	74	14
4	L	42	56	28
5	U	46	97	52
	<b>TOTAL MULTIGRADO</b>	<b>181</b>	<b>372</b>	<b>165</b>
	<b>PORCENTAJE MULTIGRADO</b>	<b>25.21%</b>	<b>51.81%</b>	<b>22.98%</b>

Tabla N°02 Semáforo de riesgo. Evaluación tercer periodo



Gráfica N° 04. Semáforo de riesgo. Tomado del tercer momento.

Se puede ver que el alumnado está distribuido más equitativamente en estas escuelas de organización completa, que a diferencia de las multigrado que prácticamente se concentran en riesgo de reprobación, aquí solo es el 25.21% a diferencia del 80.83% en multigrado.

Esta falta de atención oportuna, tomando en cuenta las características de una Escuela Multigrado, se refleja en el rezago educativo que actualmente las aqueja, mismo que presenta, en este tipo de escuelas de la zona 515 de San Pedro, Coahuila. Aunque los diez centros de trabajo que integran esta zona escolar comparten una geografía de similares características sociales y económicas, se nota una marcada diferencia entre las cinco escuelas de organización completa, con las cinco escuelas multigrado en cuanto al aprendizaje demostrado por sus alumnos.

Se distingue un serio rezago en los contenidos de aprendizaje; alumnos de quinto y sexto que apenas dominan contenidos que un alumno de tercero en una escuela

unigrado de esta zona escolar ya domina. Encontramos que según la información que arrojan las fichas descriptivas de la 8va del cte de las escuelas Multigrado, existen alumnos de tercero a sexto que tienen un nulo dominio de la lecto-escritura y de las operaciones básicas de matemáticas, por lo menos están son las conclusiones que para el ciclo escolar 2019-2020, llegó el Consejo Técnico Escolar integrado por los docentes que laboran en las escuelas Multigrado y la supervisión Escolar de la zona 515, producto del análisis de las fichas descriptivas, evaluaciones, resultados del SiSat y el análisis del semáforo de riesgo de reprobación, los portafolios de los alumnos, así como apuntes y tareas escolares, evaluaciones y productos que sea significativo en el desarrollo de aprendizajes de los educandos. Todo esto arroja información importante para entender que el rezago escolar manifestado en un severo atraso académico en estas cinco escuelas es algo de urgente atención.

### **2.3 Perspectiva teórica.**

Empecemos a definir lo que será la perspectiva teórica que sustentará nuestro trabajo de investigación.

#### **2.3.1 Hablemos de epistemología**

Para Antoni Morel (2001), la epistemología es la reflexión de las formas de cómo se produce el conocimiento científico, es a partir de este análisis profundo donde se puede realmente establecer la calidad de la verdad construida, donde se evalúa la correspondencia entre su teoría y la realidad. El epistemólogo examina las herramientas del investigador, pero a su vez el investigador se apropia de las herramientas del epistemólogo para poder diseñar un objeto de estudio dentro de los parámetros de una metodología muy bien estructurada. Esta interacción permite la construcción de un nuevo conocimiento o la definición de un objeto de estudio para dar soluciones a su problemática.

La objetividad, la fiabilidad, el método, la hipótesis y otros aspectos muy importantes del conocimiento científico pasan por un estudio consensuado entre los

antecedentes históricos de investigaciones sobre el tema y la construcción de una nueva propuesta del investigador. Una nueva verdad nace sobre la piel de una verdad que la antecedió, la diferencia la va a dar el enfoque epistemológico diseñado para tal caso según las aportaciones deseados por el científico. Pero es también en la epistemología donde se pueden señalar diferencias del conocimiento científico y el no científico, Pablo Cazzau (2011). No quiero decir con ello, que los epistemólogos renieguen del conocimiento no científico y lo desechen, al contrario, es también parte de esa reflexión epistemológica, tan útil para alcanzar conocimientos más amplios. Se trata de tomar las tres premisas de Platón: Verdades, creencias y conocimiento, bajo un enfoque filosófico y transformarlas en un producto científico temporalmente acabado y definido.

Los aportes que la epistemología hace al conocimiento científico son inalienables y viceversa, coexisten entre sí, motivan al científico y al filósofo a seguir interactuando en la construcción de teorías para entender nuestro mundo. Por ello, es un deber de todo investigador, recabar toda la información a su alcance, pues para entender la realidad de su objeto de estudio, primero se debe entender la “Realidad Teórica” acumulada por años e incluso siglos de investigación. El llamado “Estado del Arte” es el referente teórico e histórico en el cual escudriñamos los insumos para construir nuestra actual realidad, diseñar una explicación aceptable desde la ciencia, bajo la importancia de un adecuado método, no debemos olvidar aspecto muy importante de la investigación, pues de no existir, seguramente el investigador se perderá ante la inmensidad de aportaciones que nos brinda el Estado del Arte. Para ello también la epistemología asume un papel trascendental, Juan Samaja (2004), afirma que actualmente la epistemología está más relacionada con el método que con la filosofía, esto comprueba que el estudio epistemológico envuelve todos los aspectos de una investigación científica, por lo que al momento de dar forma al estado del arte se debe también tener claro la perspectiva teórica, es decir, una racionalidad, epistemológicamente visualizada, con la finalidad de evitar cometer errores argumentativos, conclusiones falsas por una visión basada en empirismos,

combinemos teorías opuestas o cometamos una serie de contradicciones por querer descubrir el hilo negro.

No pretendo que el lector confunda esto último como un disentimiento con Karl Popper en su postura entre racionalismo y empirismo, al contrario, coincido con ese racionalismo crítico, donde afirma que el conocimiento no avanza confirmando leyes, sino descartando leyes que contradicen la experiencia (Popper, 2018).

En la conformación de comunidades de aprendizaje, donde convergerán muchas formas de pensar y atender un tema, Popper nos da una línea a seguir, el maestro multigrado debe adoptar una postura crítica hacia programas y enfoques metodológicos dictados desde el “centro jerárquico” del sistema educativo nacional y a partir de una experiencia colectiva desechar aquellas formas que no les son útiles a su realidad, pero a través de una discusión crítica y documentada para no caer en el riesgo de interpretar una realidad a través de las propia realidades.

El maestro multigrado es una combinación de racionalismo y empirismo, pero más por accidente de su quehacer educativo, que producto de una confrontación crítica para, como afirma Popper, poder refutar a través de la experiencia qué teorías son aptas. El rezago educativo en las escuelas multigrado, bien pueden ser esa falsación tan necesaria para avanzar en el conocimiento según la teoría de Popper. Un Programa único, diseñado para una particularidad, forzosamente tendrá sus accidentes al aplicarse a una generalidad que no es igual, ni equitativa y esto el docente que atiende varios grados a la vez, lo conoce, no porque la teoría se lo haya enseñado, sino por consecuencia de una realidad a la que enfrenta día con día. El rezago educativo es la falsación idónea para provocar un movimiento proactivo en la mejora de los aprendizajes, es a través de las comunidades de aprendizaje, donde este movimiento proactivo tendrá vida y aplicación real siempre apoyada en una perspectiva teórica como base en la toma de decisiones y definición de los pasos a seguir.

Toda investigación es en sí misma una aventura, un investigador un incomprendido aventurero, sin embargo, él debe comprender muy bien los pasos a seguir para no perderse en un océano de imprevistos resultado de un choque entre sus expectativas y su realidad. Su experiencia es clave y los conocimientos especializados un buen sustento, pero este loco aventurero sabe que no todo el conocimiento científico le puede ser útil o aplicable en su campo de acción; para ello, Mario Bunge nos invita a diferenciar entre la ciencia formal y la ciencia fáctica, donde de la primera se ubica en la lógica formal, como las matemáticas, donde se construyen entes racionales, sistemático y verificables, pero solo existen en la mente humana (Bunge 1959), por otro lado, las ciencias fácticas nacen de la interacción con las cosas, con un objeto de estudio tangible (llámese realidad) y siempre habrá una intención deliberada, producto de esta interacción no abstracta, de cambiar la cosas para establecer en cierta medida una coherencia entre lo que se supone (hipótesis) y los hechos, nos precisa Mario Bunge.

El rezago educativo es la resulta de un rompimiento entre conocimiento y experiencia, que en escuelas multigrado se da de manera obligada, al pertenecer a un modelo pedagógico, curricular y administrativo que le es ajeno, Bunge nos regala una visión muy útil para la realidad de este tipo de escuelas, donde lo principal para ellas no es optimizar los recursos metodológicos para una mejora en la praxis, sino además poder extender una visión más utilitaria a su realidad, que dicho sea de paso, no fue contemplada en el diseño institucional de nuestro sistema educativo nacional. Entonces solucionar el rezago educativo, necesita de una visión fáctica del quehacer docente, encontrar elementos para enriquecerla y hacerla viable, una ciencia fáctica más allá de la formal, bien podría ser el cimiento en el que se sienten las bases para consolidar una comunidad de aprendizaje exitosa. Pero no por disentir de una ciencia formal vamos a caer en improvisaciones, debemos también estar sujetos a un rigor científico, por muy flexible que sea nuestra visión, Mario Bunge, no está exento de ello y para defender su visión filosófica de la ciencia establece el siguiente inventario de la ciencia fáctica, que es muy importante mencionarlo, para entender en siguientes puntos de nuestro capítulo la visión que vamos a construir.

Este inventario de las principales características de las ciencias fácticas es el siguiente:

1	<i>El conocimiento científico es fáctico.</i>	9	<i>El conocimiento científico es sistemático</i>
2	<i>El conocimiento científico trasciende los hechos.</i>	10	<i>El conocimiento científico es general.</i>
3	<i>La ciencia es analítica.</i>	11	<i>El conocimiento científico es legal.</i>
4	<i>La investigación científica es especializada.</i>	12	<i>La ciencia es explicativa.</i>
5	<i>El conocimiento científico es claro y preciso.</i>	13	<i>El conocimiento científico es predictivo,</i>
6	<i>El conocimiento científico es comunicable.</i>	14	<i>La ciencia es abierta.</i>
7	<i>El conocimiento científico es verificable.</i>	15	<i>La ciencia es útil</i>
8	<i>La investigación científica es metódica</i>		

Tabla N°02 Características de las ciencias Fácticas tomado de: Mario Bunge (1959).

Popper, Bunge y los epistemólogos hasta este momento mencionados, nos brindan los elementos para entender la posibilidad de romper inercias y construir modelos para entender una realidad, el cuadro anterior es un ejemplo de cómo se construye una nueva perspectiva dentro de una realidad, que como toda realidad es relativa y temporal, a toda verdad le llega su epistemólogo, pues no existen verdades absolutas y menos en el campo de la educación multigrado, donde lo que falta es armar sus propias verdades.

Hablar de epistemología es cosa seria, no rígida. El conocimiento evoluciona, profundiza para promover avances en prácticamente todos los ámbitos de las necesidades humanas, pero es en esta misma evolución donde se producen “accidentes”, realidades no contempladas, Para poder identificarlas (estas nuevas realidades), es necesario construir los cristales adecuados para observarla a través de una perspectiva teórica epistemológicamente sustentada con la intención de romper el o los paradigmas que dieron origen a estos “accidentes” para sobre ellos construir unos nuevos, que tarde o temprano, según las convergencias del desarrollo humano, tendrán sus propios accidentes. Esto nos lleva, con la intención de dar una mejor visión a usted, lector, de lo que será nuestra perspectiva teórica, hablar de los paradigmas. Hagámoslo entonces.

### 2.3.1.1 Hablemos de paradigmas.

Hagamos una retrospectiva para lograr exponer una visión clara del paradigma en esta investigación que estamos argumentando.

#### 2.3.1.1.1 Galileo Galilei y el método científico.

Corría el siglo XVII cuando Galileo Galilei instaura el método científico, logrando una bifurcación definitiva, como antagónica, entre religión y ciencia; abrió las puertas, sin duda, a una nueva era del conocimiento, le dio sentido al pensamiento científico, y llenó de sinsabores los dogmas hegemónicos del pensamiento religioso.

Galileo Galilei a través de una teoría heliocéntrica construye un modelo fundamentado en el razonamiento hipotético deductivo, donde toda disciplina científica ha encontrado las bases para su desarrollo. Cuatro pasos nos enseñaron en su metodología:

1. Observación.
2. Elaboración de una hipótesis explicativa
3. Deducción.
4. Experimento o verificación.

De esta manera conforma un “Método científico resolutivo-compositivo”, cuatro pautas que provocaron una revolución de conciencias, una forma distinta de entender el mundo y el universo. Pero el primero en mirar la realidad de manera distinta al resto, fue nuestro ingeniero, astrónomo, físico, filósofo y matemático de la región toscana de Italia, para lograrlo debió tener una perspectiva teórica basada en conocimientos técnicos, metodológicos y filosóficos, para interpretar una realidad llena de necesidades por resolver, donde la visión aristotélica ya no la satisfacía.

Creó su propia forma de interpretar esta realidad y regaló a esta era moderna su paradigma más importante, pero no hay paradigmas eternos ni absolutos; en la actualidad el método científico ha roto sus propios paradigmas para formar otros, de los cuatro pasos diseñados por Galileo Galilei, hoy podemos consensar 10 pasos importantes:

1. Observación.	6. Establecimiento de predicciones
2. Reconocimiento de un Problema.	7. Experimentación.
3. Hacerse una pregunta.	8. Análisis de resultados.
4. Inspección bibliográfica previa.	9. Conclusiones.
5. Formulación de una hipótesis.	10. Comunicación de resultados.

Tabla N.º 03 Pasos del método científico resolutivo-compositivo...Tomado de... Jara (2019).

Es decir, aun el método científico tiene que romper paradigmas y crear otros nuevos para poder subsistir y no llegar al cementerio de las cosas obsoletas. Es algo complicado, porque todo paradigma genera resistencias, miopías intelectuales, no lo digo de manera despectiva, sino que, estas miopías son naturales de la condición humana, así como toda resistencia, y ahí está la aventura del investigador, lograr romper paradigmas a pesar de sus propias resistencias, y miopías.

#### 2.3.1.1.2 Rompiendo paradigmas.

Si a la comunidad científica, desde mi perspectiva, le propusiera un replanteamiento del modelo del método científico, pues este ya no corresponde a la vertiginosa dinámica del mundo moderno, que estos diez pasos, ya mencionados, son insuficientes para la complejidad de los retos de las nuevas realidades, por lo que sería necesario un onceavo paso para ajustarlo; inmediatamente obtendría descalificaciones, de menor a mayor medida, dependiendo de lo arraigado que esté el paradigma que trato romper en su formas de entender la realidad. Si sostuviera esta comunidad científica que el método científico no concluye en la comunicación de resultados, sino necesita un proceso más, el que llamaría: “Permanencia y Vigencia del Resultado” automáticamente surgirían defensores de los paradigmas que mi visión ataca, y esto implica en mí, la construcción de bases sólidas para defenderlo, de superar, inclusive mi propia perspectiva, para mejorar mi nuevo paradigma. Es en la tesis y en la antítesis donde el conocimiento se profundiza y surge el desarrollo, es precisamente el sentido de todo investigador de provocar una avalancha de conocimientos y no un lago de ocurrencias. Todo nuevo paradigma provocará este cataclismo, como garantía de lo que está surgiendo es mejor de lo

que ya estaba, si mi nuevo paradigma es derrotado por las resistencias, será por sus propias debilidades, es una forma que tiene el conocimiento de protegerse.

El anterior ejemplo, me ayuda a explicar que los paradigmas primeramente son aceptados, por un grupo, sector o sociedad en un momento histórico y para posteriormente ser rechazados por otro grupo, sector o sociedad, aunque a veces suele ser los mismos, pero siempre lo que será diferente es el momento histórico. La realidad exige ser renovada para seguir siendo realidad.

#### 2.3.1.1.3 Construyendo el concepto de paradigma.

Para explicarme mejor, no con el ánimo para que usted lector pueda entender este capítulo, sino de entenderme yo mismo, es momento de empezar por definir un concepto de paradigma.

##### 2.3.1.1.3.1 Platón y su visión divina del paradigma.

Paradigma proviene de la palabra griega *parádeigma* que en antiguo griego significa modelo o ejemplo. Platón sostenía que los paradigmas son modelos divinos, es también una creencia u opinión compartida colectivamente. En la retórica Aristotélica el paradigma es una regla general a partir de casos particulares, Aristóteles añade una prueba más que genera persuasión: El Entimema. El paradigma es una inducción y el entimema es un silogismo, mientras que el primero sirve para los discursos deliberativos, el segundo para los forenses.

Para Platón un paradigma tiene una connotación divina, mientras que Aristóteles tiene un sentido inductivo, para el primero es un modelo, para el segundo un ejemplo, pero en ambas concepciones, se puede percibir la cosmovisión con la que trataban de explicar su filosofía, su forma de construir la realidad, de establecer modelos a seguir.

Si nos remitimos a la RAE encontraremos, especialmente estas dos definiciones, que atañen al tema que estamos tratando:

1. m. Ejemplo o ejemplar.
2. m. Teoría o conjunto de teorías cuyo núcleo central se acepta sin cuestionar y que suministra la base y modelo para resolver problemas y avanzar en el conocimiento.

Si buscamos en nuestro idioma los sinónimos de paradigma, como una referencia lingüística construida socialmente a través del idioma encontraríamos los siguientes: Modelo, arquetipo, ejemplar, dechado, criterio, diseño, ejemplo, formulación, formato, plantilla, formulario, patrón, modalidad, esquema, inspiración, matriz, pauta, maniquí, maqueta, parangón, tipo, plan. Mientras que antónimos solo encontraremos: Copia, Imitación

Entrándonos más en el tema a tratar en este punto, recurramos a lo que dicen algunos principales pensadores, con la finalidad de precisar el ámbito que nos converge a tratar.

A Platón se le puede atribuir como el primer pensador que incorpora este concepto (paradigma) al estudio de las ideas (Arnal Mariano, 2010), Su paradeigmata se entiende como los paradigmas de la realidad. Estos ejemplos por seguir de la realidad, para Platón, tienen un carácter divino de los cuales se reproducirán las cosas terrenales, un paradigma es una creencia u opinión compartida colectivamente. Este modelo debe relacionar el mundo sensible con el mundo inteligible a través de tres soluciones:

- Participación que es la "idea" intrínsecamente ligada a la "cosa"
- Presencia Cualidad circunstancial de la "cosa"
- Imitación. Relación analógica entre modelo e imagen

Newton a diferencia de Platón logra ponderar el carácter científico de un paradigma, en contraste de la divinidad que Platón exige como condición. La visión newtoniana ignora el consenso colectivo, sobre poner, ante todo, la verdad científica que no

puede ser interpelada debido a la solidez con que se construye este paradigma, olvida la pertinencia histórica que para esta investigación será sustancial.

#### 2.3.1.1.3.2 La visión científica de Kuhn.

Kuhn nos da un primer acercamiento a la definición del concepto de paradigma que se pretende abordar en este trabajo, en donde la cultura del docente, el rezago educativo y la formación de comunidades de aprendizaje en las escuelas multigrado, nos obligan a delimitar con precisión una perspectiva teórica. Siguiendo con Kuhn, él, considero a los paradigmas como realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Abandona la atemporalidad de Newton y limita a la comunidad científica el consenso colectivo que requiere Platón. Resalta el carácter científico como condición de un paradigma.

Thomas Kuhn usó el término paradigma en no menos de 21 maneras diferentes (E.G. Guba), Lo que denota la complejidad de la tarea de un investigador al definir la metodología que seguirá para obtener una verdad científica, que pueda trascender (sin ser condición obligatoria), a la definición de nuevos paradigmas. Un ideal al que ningún trabajo investigativo debe claudicar, este no es la excepción, para ello sigamos en la construcción de nuestro concepto de paradigma que favorezca la construcción de un trabajo epistemológico en correspondencia a la realidad de las escuelas multigrado, un campo (las escuelas multigrado), que requiere mayor profundidad de estudios sistematizados, demanda, por sus propias condiciones el diseño de investigaciones que partan de los propios insumos que brinda el contexto, es decir, requiere sus propios paradigmas.

#### 2.3.1.1.3.3 El paradigma social de Capra.

“Paradigma científico es una constelación de alcances, términos, técnicas, etc. Que tiene una comunidad científica en común y que son aplicados por esa comunidad para la definición de problemas y soluciones legítimas. Paradigma social sería una constelación de términos, valores, percepciones y prácticas que tienen en común

una comunidad y que forma una determinada vista, percepción de la realidad que es el sustrato de la manera que esta sociedad se autoorganiza” (Capra, 1996).

Capra nos aporta una manera abierta de conducir este proceso de investigación a realizar, nos acerca más a la construcción de un concepto de paradigma útil a los propósitos planteados. A diferencia de la visión Aristotélica, donde unos casos particulares, generan reglas generales para todos, aquí vemos que es en un grupo que comparte una realidad que les es común donde pueden surgir paradigmas sociales, es decir, una comunidad de aprendizaje, ubicada en escuelas multigrado, comparte modelos a seguir, pero también puede diseñar los propios, en el entendido que compartan una percepción a fin de que les permita organizarse.

#### 2.3.1.1.3.4 Desde nuestra visión.

La línea de investigación a seguir debe tomar en cuenta de manera primordial la temporalidad de la realidad histórica que se pretende estudiar, si bien, es importante para un estudio científico su trascendencia al tiempo no es en un primer momento su sustancial objetivo. Todo paradigma que sustenta un proceso de investigación en las ciencias sociales, sobre todo, no debe perder de vista lo que Kuhn (1962) nos dice: “Un paradigma es un entramado de relaciones conceptuales, teóricas, instrumentales y metodológicas usadas por una comunidad científica. Es un modelo de acumulación de conocimientos utilizado por la ciencia durante una época histórica determinada.

Ello nos conlleva necesariamente a profundizar en los saberes construidos a lo largo del desarrollo científico, sin perder nunca de vista las similitudes y contrariedades históricas de los momentos en que se desarrollaron y la pertinencia del momento actual en que guiaran una investigación. No olvidemos que:

“En cualquier paradigma aceptado, con el tiempo van apareciendo anomalías e inconsistencias que ponen en duda su validez, lo que contribuye a la aparición de

nuevos modelos explicativos dando origen, eventualmente, al asentamiento de uno nuevo” (Torró Biosca, 2005).

Seguramente para el lector, como para mí, cada vez es más claro lo confuso que suele ser delimitar una investigación. Investigar conlleva revivir en la historia esas luchas conceptuales que han tenido los grandes pensadores, muchas de ellas hasta la fecha siguen teniendo posturas irreconciliables por su predecesor, está en el investigador, sin el afán de descubrir el hilo negro, ni tampoco ser reconciliador, de conformar con base a estas aportaciones, una propia que le permita deliberar en cuanto su intención indagatoria. Por eso es necesaria una perspectiva teórica para poder observar el objeto de estudio y no perderse en la infinidad posibilidades que se desprenden del mismo. Con esa intención se ha abordado de manera general, tratando de construir referencias sobre el paradigma y la epistemología. Ahora llegó el momento de definir a mayor profundidad lo que será nuestra epistemología y dejaremos los paradigmas para el siguiente capítulo donde definamos el enfoque paradigmático. Por lo pronto definamos nuestra epistemología.

### **2.3.2 Definamos nuestra epistemología.**

Después de esta pausa para hablar de nuestra concepción paradigma, ahora estamos listo para empezar a definir nuestra epistemología. Retomemos el punto.

En una visión Freiriana de la educación, esta investigación surge de la necesidad de abordar el problema del rezago educativo en las escuelas multigrado desde una perspectiva que pueda explicar y construir, como objetivo de este trabajo, una realidad de las escuelas multigrado, por tanto, la investigación está más centrada en una visión sociológica y pedagógica, pues hay que considerar diferentes factores que caracterizan la realidad multigrado, no solo desde un ámbito técnico-pedagógico, sino en un primer paso voltear a analizar los elementos en los que tienen influencia los centros escolares, el contexto social, padres de familia, alumnos, docentes, es decir, buscar una visión que nos permita entender la influencia cultural que ofrece el contexto en la dinámica de las escuelas multigrado

y a través de explicar esta relación poder construir comunidades de aprendizaje para atender el rezago escolar en este tipo de centros educativos.

Si queremos influir realmente en nuestro contexto, se debe entender a la educación como un acto de libertad, en un enfoque crítico realizado por personas pensantes y autónomas, deslindarse de la reproducción de aprendizajes, para establecer prácticas sociales tendientes a desarrollar la formación humana, ante todo. “Existir humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado a su vez retorna problematizado a los sujetos pronunciantes exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” Pablo Freire (1990), ésta es una de las premisas que debe atender nuestro docente multigrado y las comunidades de aprendizaje, Siguiendo con la visión de Freire, comunidad y docente esta práctica educativa, requiere una alteralidad como potencializador humano. Entendiendo, nos explica, a la alteralidad como la importancia del otro en mí, como la pertenencia de reconocer al otro como un potencial configurante de mi existencia. (Freire, 1990). Es decir, una comunidad de aprendizaje tendrá mayor éxito en la medida que, sus integrantes se enfoquen en un proceso empático hacia los demás actores, siendo el principal de todos, el alumno.

Educar es liberar la conciencia, es trascender la libertad en individuos que nacieron para ser libres, el proceso de enseñanza aprendizaje es acto libertario, donde se deben romper inercias o al menos empezar a construir bases para el desarrollo de una pensamiento crítico, analítico, reflexivo que le permita cambiar las realidades, sobre todo aquellas que lo convierten en un ser cosificado: acrítico, dogmático, anti-dialogante, poco reflexivo. El rezago educativo cosifica, principalmente al alumnado, pero también al profesorado y terminará cosificando a la comunidad. Por ello, este accidente de la dinámica escolar no es exclusivamente pedagógico, es también consecuencia de una dinámica social, que no nos es ajena y nos está esperando a que la transformemos ¿Por cuánto tiempo?

La escuela debe romper todo lo que empieza a cosificar a la infancia, al individuo desde una edad temprana, pensar a la escuela como el único espacio para lograrlo, es un error, aquí convergen todos los espacios sociales en el cual los niños se desenvuelven: la escuela, la familia, la comunidad. José Antonio Marina nos hereda un aforismo perfecto, nos dice: “Para educar un niño hace falta la tribu entera” educamos todos, solo hace falta hacerlo de manera sistematizada e integrados en una misma visión a través de las comunidades de aprendizaje. Afirmar que la escuela enseña matemáticas, español, ciencias y la familia valores, es precisamente cosificar todo y, cosificar es de las grandes tragedias del hombre (Freire, 1965).

Pablo Freire, basó su crítica a la educación precisamente en esa visión bancaria, puesto que el proceso educativo se concibe como una simple deposición de contenidos por parte del educador en la mente del educando (Oidel, 2015). Donde el resultado final será inevitablemente esa cosificación, la escuela se vuelve reproductiva, no generadora, en una maquila de contestar páginas y no en un espacio para crear ideas libres. Los que integremos estas comunidades de aprendizaje en las escuelas multigrado debemos de entender esta visión poética para algunos analistas de Pablo Freire sobre la escuela:

*“La escuela es... el lugar donde se hacen amigos, no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos... Escuela es, sobre todo, gente, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima”.* (Freire, 1965).

La escuela es un espacio de convivencia donde se establecen relaciones socioafectivas. Son individuos interactuando bajo un fin claro (La enseñanza escolarizada), pero también esta interacción estrecha lazos de amistad, de compañerismo y camaradería.

*“El director es gente, el coordinador es gente, el profesor es gente, el alumno es gente, cada funcionario es gente y, la escuela será cada vez mejor, en la medida en que cada uno se comporte como compañero, amigo, hermano. Nada de isla donde la gente esté rodeada de cercados por todos los lados”. (Freire,1965).*

Las instituciones escolares son un espacio de libertad. Esa gente que converge en ella no es otra cosa que la tribu que empieza a integrar al alumno a una vida social.

*“Nada de convivir las personas y que después descubras que no existe amistad con nadie. Nada de ser como el bloque que forman las paredes, indiferente, frío, solo. Importante en la escuela, no es sólo estudiar, no es sólo trabajar, es también, crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería, es convivir, es unirse. Ahora bien, es lógico... que en una escuela así sea fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, ser feliz”. (Freire, 1965).*

¿Ser feliz? Nos han enseñado que a la escuela se va a estudiar, a aprender, no a encontrar la felicidad, sin embargo, muchos de nuestros alumnos y nosotros mismos, alguna vez la encontramos en un cuento, en la solución a un problema matemático o en algún experimento marcado en el libro de ciencias. No pretendemos hacer un tratado de la felicidad, ni profundizar en ella, pero no deja de ser interesante la felicidad que Pablo Freire señala. ¿Qué tan feliz va el niño a la escuela? ¿Qué tan feliz el maestro enseña? Sin duda el rezago educativo va a condicionar esta felicidad y la convierte en frustración, peligrosa, si tomamos en cuenta que, en las escuelas multigrado, asisten los niños más vulnerables, por sus condiciones socioeconómicas y, esto provoca abandono escolar. Si el padre ve que su hijo no tiene un buen desempeño en la escuela, es muy probable que, dicho padre, crea que sea más útil en la parcela o ayudándole en su trabajo, esto se agravará más, si es una hija. O bien, si el alumno es invadido por esta frustración, es una reacción natural del ser humano, alejarse donde uno no se siente valorado y abandonar la escuela para buscar otros espacios donde se sienta más satisfecho. Ser feliz es una necesidad pedagógica.

La escuela debe ser un espacio libre, donde interactúen conciencias libres, romper con esa maquila didáctica en la que inconscientemente la estamos convirtiendo, es un reto para esta investigación, todos los que integren nuestras comunidades de aprendizaje, tendrán que hacerlo en libertad, nada por la imposición directiva de quien tiene la facultad institucional o no institucional de emitir una orden. Si entendemos al rezago educativo como el resultado de individuos cosificados, es entonces indispensable abrir espacios en libertad, para no contradecirnos, una orden es seguir cosificando a los individuos, es seguir viéndolos como un objeto que me es útil solo por un momento determinado.

*“La educación liberadora no podrá alcanzarse si no se configura la conciencia de los oprimidos con referentes liberadores, es imposible pensar que la clase dominante configure una pedagogía para liberarlos, es utópico, pensar en la liberación si no se reconoce en primer momento como oprimido, reconocer que el opresor forma parte de su conciencia, y que por tanto, es necesario liberarse de él para hacerse auténtico, liberarse del miedo a la libertad, sin olvidar que la libertad conlleva responsabilidad, compromiso ante el mundo, ante el espectáculo, responsabilidad que el oprimido no quiere o no puede asumir, “la liberación es un parto, un parto doloroso” (Freire, 2005),*

Las escuelas multigrado son espacios ideales para empezar a construir ambientes de libertad, la diversidad etaria con que se constituye un grupo, lejos de ser una limitante es un potencial donde se puede detonar un intercambio de experiencias, hablar de comunidades de aprendizaje no es solo pensar en el adulto rodeado de adultos, que se ponen de acuerdo para influir en proceso escolar, si queremos este concepto liberador, entonces cada uno debe tomar su rol, incluido los educandos, que aprendan a tomar decisiones en total libertad es el camino ideal para ser un adulto responsable y ético. Por lo que, una comunidad de aprendizaje donde el principal objetivo es erradicar el rezago educativo que limita su quehacer pedagógico, es un grupo de personas libres, donde no importan edades, ni género,

ni otras etiquetas, solo la convicción de colaborar íntegramente en la construcción de una escuela nueva, donde se revise todo, como se conduce o construyen los aprendizajes, la forma de evaluación y sus instrumentos, favorecer el pensamiento crítico, ante todo, y no la repetición de contenidos, la aportación que pretendemos en este estudio, es romper con esa inercia que es únicamente el docente el responsable de llevar a cabo esto, esta forma ya no corresponde a esta nueva realidad. Se trata de romper esa construcción bancaria de los centros escolares.

*“En la concepción bancaria de la educación, tanto el educador como el educando establecen una relación poco productiva en el aula, pues el primero es considerado como el sujeto que piensa, habla y sabe, en cambio el segundo el que solo, escucha porque sabe poco o no sabe nada, únicamente se convierte en un recipiente, en una vasija al cual hay que llenar con todos los depósitos posibles, entre más depósitos realizados, más y mejor se afirma el docente, entre más dócil y pasivo es su llenado, tanto mejor educando le convierte.” (Aguilar 2020) ...*

Los contenidos como mercancía, como una divisa de cambio, el alumno más “inteligente” es el que más conocimientos acapara, por lo que se hará acreedor a las mejores calificaciones, según los estándares de un programa interpretados por el experto: el profesor.

Una educación liberadora entiende a los contenidos, no como un producto acabado, sino como los potencializadores del desarrollo de habilidades, destrezas, del pensamiento crítico, que debe ser el fin principal de la educación. Entender a los contenidos (Ahora aprendizajes esperados), como el principal insumo para evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje y los cumplimientos de las metas, choca fuertemente con la intencionalidad educadora de un grupo unigrado ¿Por qué las escuelas multigrado siguen repitiendo este modelo nada práctico y las ubica, todavía, en mayor desventaja? La respuesta la podemos hallar en la domesticación que Freire ayudó a definir.

### 2.3.2.1 La domesticación de escuelas multigrado.

Dentro de un ambiente tan demandante como suele ser una escuela multigrado conviene rediseñar la concepción tradicional, como hasta ahora se ha mantenido, este tradicionalismo institucional, importante recalcar, no surge para escuelas de este tipo, sino estas, se han adherido de manera obligada y asentado sus propias inercias. Hay una “violencia simbólica” en ellas (Término que explicaremos más adelante), como una membrana tejida inconscientemente por el tradicionalismo, la cual no permite la entrada de nuevas luces para su transformación.



Fig. 1 Maquila en la Laguna



Fig.2 Escuela Bidocente, San Pedro

Las imágenes anteriores, nos permiten visualizar como escuelas multigrado, como las escuelas *unigrado*, reproducen a pequeña escala, roles sociales, para los cuales, deliberadamente, se les ha asignado desde la perspectiva de una clase dominante, tienen una misión y la comunidad educativa la sigue consciente o inconscientemente:

*“La primera como práctica “domesticadora”, no importa que los alumnos tengan conciencia de ello o no, tiene como connotación central la dimensión manipuladora en las relaciones entre los educadores y educandos, en que obviamente los segundos son objetos pasivos de la acción de los primeros. De ese modo los alfabetizandos, como seres pasivos, deben ser “llenados” por la palabra de los educadores en lugar de ser invitados a participar creativamente en el proceso de su aprendizaje” (Freire,1985, p 88).*

Una maestra de tercer grado selecciona del plan y programas el aprendizaje esperado (contenido) con el que ha de “llenar la cabecita de sus educandos” y con él trabajará una misma clase, como parte de esa domesticación ya señalada. Pero, mientras esta maestra de tercero, selecciona un tema de tercero, para trabajar con alumnos de tercero, una maestra en una escuela unitaria no puede hacer eso, tendría que seleccionar seis contenidos de diferentes grados, para trabajar con alumnos de seis diferentes grados, en una misma clases, Complicado, es cierto, si para la escuela *unigrado* esta práctica no la lleva acerca siquiera a una educación de calidad, mucho menos a una escuela donde los docentes atiendes dos o más grados a la vez, entonces ¿Por qué los docentes multigrado siguen tomando este modelo para seguir conduciendo su acto educativo en su centro de trabajo? Porque Las escuelas multigrado fueron absorbidas por la *domesticación*.

El futuro empleado (agrícola, industrial, comercio, burocracia), deberá tener la capacidad de recibir indicaciones, tareas diarias, que deberá cumplir a satisfacción del contratante o será sancionado; como el alumno (Escuela unigrado, multigrado, secundaria, Universidad), deberá de tener la capacidad de recibir instrucciones, tareas diarias, que deberá cumplir a satisfacción o será sancionado por el docente. Este es el papel para el que fue creada la escuela, si se da así, justifica su existencia, esto puede demostrar, que esta domesticación no es producto de un perverso acuerdo del profesorado con el modelo hegemónico, sino que, también ha sido resultado de esta domesticación y tenderá a reproducirla, convencido que está en lo correcto. Por eso el maestro multigrado repite las mismas pautas, porque también está “condicionado” por una forma de trabajo impuesta hegemónica e históricamente por un grupo social dominante.

Por supuesto que el maestro multigrado tiene los conocimientos pedagógicos, técnicos, metodológicos y hasta filosóficos, para romper esta domesticación, y esto se dará a medida que tome conciencia de ella, pero no aislado; es un ser social, con una responsabilidad social en un acción social (como es la práctica educativa),

por lo que, tratar de ponerse una capa de súper héroe y salvar, él sólo, los problemas escolares, como el rezago educativo y otros, es un total error, producido por esa misma domesticación de la que ya somos parte. A medida que el docente pueda convocar a la comunidad, a docentes que comparten una misma realidad y necesidades, alumnos y exalumnos y los involucre en el desarrollo del proceso educativo, en cualquiera de sus etapas: planeación, ejecución, evaluación, retroalimentación; podrá ir saliendo de esta concepción domesticada de la educación escolar, quien para Freire tiene estas características:

- Se propone integrar al individuo a la sociedad convirtiéndolo en un buen ciudadano. El educador es el representante-reproductor de la sociedad en la cual se sitúa su acción.
- Para lograrlo se educa al hombre en la adaptación acrítica a un orden, inculcando el respeto incondicional a la ley y a la autoridad.
- El educador domesticador (y domesticado), teme a la libertad y a la verdad, prohíbe pensar, censura la crítica, busca la seguridad.
- La libertad para él (el educador), no es solo imposible, sino impensable.
- El sistema domesticador es crédulo: concede demasiada importancia al estudio del pasado y de la ciencia existente, considerándola como inmutable. La relación domesticadora profesor-estudiante es una relación de autoridad y dominio del primero hacia el segundo; la misma relación que el joven debe tener con sus gobernantes, para que su esquema social funcione.

La práctica domesticadora de la educación tiende a preservar el *statu quo*, mismo que condiciona a las escuelas multigrado a mantener un esquema no diseñado para ellas y solo rompiendo esta domesticación se podrá avanzar. Pero para dar este paso es importante ver todo el capital cultural del docente y de todos los que integran la comunidad escolar, no debemos privarnos de esta información que para las intenciones de esta investigación es trascendental.

Romper con esta domesticación será un primer paso de las comunidades de aprendizaje que se conformarán en este proyecto, pues es en este espacio donde el docente encontrará las condiciones idóneas para lograrlo, es en la relación e interacción con otras personas afines a sus objetivos donde un nuevo visión surgirá:

*“La confianza de Carl Roger en la naturaleza humana justifica su práctica de la relación interpersonal que tiende a liberar en el otro su libertad. El docente dejará de ser un informador para convertirse en un facilitador del aprendizaje”* (Fullat, 1984; p 61)

Pero este paso se dará a medida que logre establecer estas relaciones interpersonales, sepa entender que el proceso educativo, no es exclusivo de él, (romper esa domesticación), que pueden influir otros actores, inclusive el mismo alumno, para favorecer los resultados deseados, Freire lo expone como un proyecto integral en donde:

“Todos sus habitantes se van comprometiendo en un proceso educativo en el cual, al mismo tiempo todos se van convirtiendo en educandos y educadores los unos de los otros” (Freire, 2000: p45).

De esta manera liberaríamos de una pesada loza, materializada en el rezago educativo, al maestro y al alumno, el primero porque no enseña bien y el segundo por no aprender debidamente. Porque el rezago educativo no es exclusivo la practica enseñanza aprendizaje, es más complejo, su origen es multifactorial, es también el desdén de una comunidad que no se ha comprometido, mucho menos involucrado, en las metas establecidas por el centro escolar en la cual convergen.

Lo que pasa en su escuela, es reflejo de la comunidad, lo que pasa en la comunidad, es reflejo de su escuela. Empecemos a involucrarnos todos.

Si vamos a partir de esta concepción de Paulo Freire, para empezar, e definir nuestra perspectiva teórica, donde veamos a la escuela como un espacio de libertad

donde no se reproduzcan nunca más esquemas que solo cosifican la enseñanza, tendremos que voltear hacia una epistemología socioconstructivista, es un paso tan natural como obligado para nuestra investigación. Expliquemos en qué consiste esta epistemología socioconstructivista a lo cual llamamos, primeramente, a la mesa a Gérard Fourez.

### 2.3.2.2 Una epistemología desde una perspectiva socioconstructivista.

*“La epistemología está enraizada en decisiones de solidaridad, a veces camufladas, a menudo inconscientes, pero hacer como si no existiesen también es situarse”* (Fourez, 2008).

Un investigador define una postura ante un problema social, en algún conflicto de los muchos que atañen a una sociedad, abandona una neutralidad de manera natural a su esencia, a su razón de ser, incluso si define una postura neutral, estará definida intrínsecamente por una postura no neutral que obedece a un enfoque epistemológico.

Desestimar o actuar ante el rezago educativo de mi grupo, participar o no en la integración de una comunidad de aprendizaje o cualquier actitud ante una situación en mi comunidad escolar obedece a una forma de ver el mundo, no existen neutralidades puras, podemos hablar de domesticación, no existe una neutralidad pura, como la epistemología tampoco es una construcción científica pura.

Al definir mi perspectiva teórica para poder entender el mundo y sus las realidades, estaré tomando *decisiones solidarias*, que difícilmente podrán tener una neutralidad y tampoco creo que esa postura sea un “ideal” para todo investigador que realmente desee profundizar en el tema. La Sonrisa de una mujer no puede ser explicada igual, por un poeta, que, por psicólogo, por un dentista, por un neurólogo o un fotógrafo. Para Bob Marley será la mejor curva de una mujer; un dentista nos dirá que es la seguridad de una dentadura sana; es un asunto de cohesión social, jerarquía y supervivencia, afirmaría un sociólogo; es el reflejo que sufre la mujer al liberar

endorfinas y serotoninas, desde un punto de vista médico y, un fisiólogo la definiría como un gesto mecánico que consta del movimiento de 26 músculos faciales. Encontraríamos infinidad de respuestas, según la disciplina que la abordemos, pues cada uno, en una interacción con la realidad, ha construido un enfoque epistemológico que va a regir sus concepciones de la realidad, de su cultura e interacción con la sociedad, a través de “*decisiones solidarias*” consciente o inconscientemente.

Entonces, cada uno dará una explicación diferente e incluso experimentará emociones distintas ante un mismo hecho, la sonrisa de una mujer, directamente relacionado con la perspectiva epistemológica que cada uno asuma, por muy diferentes que sean, no significa que una es más correcta que otra, sino es la forma de interpretar el mundo para tomar, sus ya tan mencionadas decisiones solidarias. Fourez recurre constantemente al constructo de la zapatería y establece analogías con el desarrollo epistemológico y del conocimiento científico, no fue una selección de manera arbitraria, ni a capricho, es la correspondencia directa con su manera de entender la realidad, pero yo no sé nada de zapaterías y utilizo la sonrisa de una mujer, tampoco porque sea experto, sino porque me es más significativa que un par de zapatos y de eso se trata la epistemología con un enfoque socioconstructivista, de empezar a construir a partir de las significancias del quien toma decisiones solidarias, el investigador.

Pues bien, este trabajo no se escapa de esa condicionante que nos marca Gerad Fourez, tenemos que tomar *decisiones solidarias* para entender nuestra realidad multigrado y dar solución o intentar solucionar el rezago educativo que las invade a través de una visión socioconstructivista ya que es por las condiciones del acto educativo que nos atañe es la más idónea y en es esto párrafos expondremos el por qué.

### 2.3.2.3 Visiones inconmensurables.

*“Cada disciplina aborda el mundo desde su ángulo. Lo que quiere decir que cada comunidad ve y vive su mundo. Estos mundos no son equivalentes. No se puede traducir lo que ve el sociólogo en el lenguaje del psicólogo o lo que ve el botánico en el lenguaje y la mirada del cazador furtivo y viceversa. Para expresar este límite, se dice que los paradigmas de las diferentes disciplinas no son conmensurables. El fenómeno de la inconmensurabilidad no es tan extraño; hace mucho tiempo que sabemos que no se puede traducir totalmente del inglés al francés” (Fourez, 2008. p 72).*

México tiene el primer lugar de hispanohablantes en el mundo, no hay otro país con más personas que tengan el español como lengua materna, sin embargo, esto provoca que, aunque compartimos (sus habitantes), el idioma, no necesariamente compartimos su significado, cada región del país ha desarrollado una forma endémica de comunicarse a través de nuestro idioma, una palabra puede tener uno o varios significados, según la región donde se use. No hay nada más socioconstructivista que el lenguaje, algo similar debe empezar a suceder en las escuelas multigrado, no debe seguir hablando el mismo idioma del resto de las escuelas, debe empezar a construir, desde su propio mundo, una forma propia de comunicar su realidad.

Aristóteles ayuda a explicar mejor cuando decía:

*“Todos los seres vivos tienen un tipo de conocimiento de acuerdo con las funciones propias de cada uno de ellos. La experiencia, el contacto con la realidad, es el punto de partida de todo conocimiento” (Vallverdú, 2008).*

Ese raro bicho, que suele ser el docente multigrado, que puede desarrollar hasta seis extremidades para desarrollar su función, es un ser vivo que ha subsistido en un bioma pedagógico que le es casi siempre ajeno. Habrá que empezar a rediseñar el propio, a partir de la realidad cercana donde puede actuar.

Si bien los paradigmas de cualquier disciplina no son conmensurables, si hablamos de los que son exclusivos del campo educativo, estos son mucho menos, pues su carácter multifactorial siempre va a depender y variar según el contexto, social, económico, cultural y hasta limitado territorialmente, donde el acto educativo se lleve a cabo, pero esto, al menos en esta investigación, no lo concebimos como un limitante, al contrario, es un generador de condiciones para empezar a construir, tomando en cuenta la experiencia al interactuar con esta realidad y los conocimientos que sin duda alguna el maestro multigrado se ha enriquecido.

*“Se hablará, entonces, de visiones inconmensurables. Es el caso, por ejemplo, en el que es necesario elegir una manera de ver la Revolución Francesa. O también cuando se debe elegir la manera de ver una central nuclear que privilegia la seguridad, y otra, que privilegia la eficacia económica. Nos encontramos de nuevo con las elecciones arriesgadas con las que se construyen nuestros conocimientos”.* (Fourez, 2008, p 54).

Para atreverse a construir esta visión inconmensurable, es conveniente que el docente multigrado, recurra a Popper, y en una actitud crítica descubra esas falsaciones que por inercia ha sido parte. Los enfoques de los programas oficiales nos enseñan lo que el educando puede aprender, la realidad multigrado nos enseña que no siempre o casi nunca es así. En un falsacionismo al estilo popperiano es donde el docente puede atreverse a dar el primer paso y empezar revisar críticamente los *“Afares cotidianos”* (Jackson, 1991), que caracterizan la vida escolar: evaluaciones, reglamentos, horarios, interacciones, y hasta las trivialidades que surgen de la convivencia sana, etc. y poner en duda solamente todo.

Incluso su crítica debe abarcar su propia visión de concebir su proceso de enseñanza aprendizaje y sus resultados en la realidad, por muy crudas que sean las conclusiones. Transformarse duele, pero es necesario. Hay compromisos irrenunciables:

*“Se habla de compromiso cuando se trata de conciliar dos o varias lógicas inconciliables, por ejemplo, cuando se trata de gustar todos los placeres de la mesa y, a la vez guardar la línea el compromiso se negocia en el sentido de que se gana en relación con una lógica, pero se pierde en relación con otra”* (Bolstanki & Thevenot, 1991, p 54).

Romper con la verticalidad del Sistema Educativo Nacional, traerá consecuencias, desfaseamiento con los planes y programas, desinterés y abandono de autoridades escolares, choque en las evaluaciones con lo que debe aprender y lo que se ha enseñado, pero de alguna manera ya se da en estas escuelas, solo falta que el docente sistematice este rompimiento que se da por antonomasia y lo conduzca en un proceso social donde se involucren todos para atender eficazmente el rezago educativo, que esto será el que justifique su rompimiento producto de un choque de lógicas inconciliables.

2.3.2.4 Ya tenemos nuestros lentes.

*“Existen maneras no tecnocráticas de vincular decisiones y técnicas; son las que tratan de tener en cuenta el punto de vista de los especialistas, pero sin otorgarles el poder de determinar de manera absoluta cómo hay que actuar”* (Fourez, 2008)

Para las intenciones de esta investigación, retomando la analogía de Gerard Fourez, encontramos un zapato que nos calza a la medida. Se trata de transformar realidades a través de conciencias libres, pero no ignorantes del hecho educativo, por lo que tenemos que remitirnos a la opinión de los expertos y su legado, tan importante para el crecimiento científico, pero no debemos caer en dogmas ni rigurosidades científicas, muchas veces construidas por esas inercias culturales de quien investiga y/o se involucra en una investigación.

Todo lo argumentado hasta el momento en este capítulo, no es otra cosa que los lentes de nuestra perspectiva teórica, con la que se analizará a profundidad nuestro objeto de estudio, para con ello, tener resultados confiables y válidos, que lleguen

a ser un aporte a la forma de conducir el trabajo en las escuelas multigrado. Con base a estos lentes no solo se conceptualiza el objeto de estudio, además, se toman las decisiones (siempre informadas), para interactuar con el mismo. Pues esta perspectiva socioconstructivista, distingue entre los medios y los fines, así como otorga los agentes sociales, las sesiones relativas a la finalidad (Fourez, 2008), y, sobre todo, entiende que estamos hablando de una ciencia humana, que es innegable que se construye de una manera social, es de humanos para humanos. Y es precisamente, esta naturaleza humana la que nos va a permitir aceptar o rechazar un modelo e incluso, si es necesario construir uno propio, sin partir de la ocurrencia, ni la improvisación, siempre sustentado en el conocimiento científico y su flexibilidad histórica y liberadora.

Ajustemos bien nuestros lentes y dispongamos a analizar esta realidad multigrado, investiguemos sobre rezago educativo, sobre el capital cultural y las comunidades de aprendizaje, conozcamos qué nos dice el estado del arte.

## **2.4 Categorías teóricas.**

Toda investigación, esta no es la excepción, debe establecer sus tópicos conceptuales con el fin de establecer límites y alcances de la misma. A esto le llamamos categorías teóricas. Para interés nuestro establecimos tres que a continuación nos disponemos a definir.

### **2.4.1 Rezago educativo.**

El rezago educativo no es una condición unilateral del alumno, su causa no obedece exclusivamente al nivel de sus potencialidades, competencias, habilidades, etc. No es tan poco un accidente fortuito del proceso de enseñanza aprendizaje, mucho menos se da de manera aleatoria en las comunidades. El rezago es un constructo multifactorial, donde están inmersos desde políticas económicas, sociales, de salud, etc., implementadas por el estado hasta las condiciones sociales, culturales, económicas de la comunidad, de los docentes, alumnos, padres de familia.

La escuela, indudablemente, fue concebida como un espacio donde se brindan todas las posibilidades para el desarrollo individual de los futuros ciudadanos e impactar, de esta forma, a través del bienestar individual (el alumno) al bienestar de la familia, de la comunidad y de la sociedad en general, si esto se cumple a satisfacción el país se verá altamente favorecido garantizando su desarrollo económico, tecnológico, social, etc. Pero aparece ese flagelo llamado rezago escolar y todo se complica, limita sustancialmente a los centros escolares e incluso trasciende sus daños a otras áreas de influencia. El rezago en los centros escolares no es casualidad, ni siquiera es exclusiva de La Ley Parkinson, como afirma Sylvia Schmelkes: toda organización, una vez que construye su estructura inicia su declinación (Schmelkes, 1995); Sería sumamente arriesgado afirmar que el rezago es resultante de esta declinación de origen paralelo a su formación, no es en la entropía donde podemos explicar las causas de este fenómeno, sobre todo en escuelas multigrado, donde su misma conformación se origina más de manera accidentada, que como un sistema alternativo, ni podemos decir que nace como un subsistema dentro del sistema nacional educativo.

Para entender lo complejo de todo esto, primero es necesario precisar que hablar de rezago es hablar de retraso (Muñoz y Suarez, 1993), el rezago educativo se refiere a que los niños, jóvenes y adultos que no alcanzaron a completar su educación y en algunos casos impide la buena aceptación en la sociedad en la que vivimos actualmente, el rezago educativo tiene un significado social e individual puramente negativo, representa un desajuste con respecto al “deber ser”. Es decir, el rezago limita el desarrollo armónico de los individuos, no solo en su vida escolar, sino muy probablemente en todos los ámbitos donde se desenvuelva, en una marcada desigualdad social:

*“En el terreno de la educación alude a un proceso en el que la desigualdad social ha sido marco y resultado; en el que la población ha incrementado significativamente sus oportunidades escolares pero que, sin embargo, todavía subsisten sectores sociales cuyos miembros no han tenido acceso al sistema*

*educativo: no saben leer ni escribir y nunca han asistido a la escuela.”* (Muñoz & Suárez, 1993, p.1)

El rezago educativo conlleva un síntoma de debilidad y exclusión, sugiere no estar dentro, no pertenecer al grupo escolar, desertar o acusar un bajo nivel escolar (Barboza, 2005), es decir, el rezago estigmatiza a quien lo padece, tanto Muñoz & Suárez como Barbosa coinciden en un tipo segregación escolar, que empieza principalmente en el mismo alumno y es reforzada por los diferentes actores con los que interactúa: docente, compañeros de clase, familia. Es una frustración tal que no solo lo lleva a la reprobación de grado, sino muy probablemente y a la deserción escolar, ya sea por decisión personal o por el contexto de la misma familia.

Pero no solo el rezago educativo golpea fuertemente a los niños y niñas en edad escolar y/o a sus familias, es de obviedad la afectación a los centros escolares multigrado, motivo de mi investigación, cabe precisar que también golpea las políticas educativas nacionales, afecta el artículo tercero constitucional, impide que se cumpla tal como el espíritu de la ley lo refleja. Mientras el rezago educativo siga influyendo en el acceso, la permanencia y la conclusión no podemos afirmar que la educación en México es inclusiva, de eficiencia y democrática, no podemos ni debemos seguir teniendo a las escuelas multigrado en el olvido, es, sin exagerar un problema de soberanía nacional.

Para ir definiendo a más profundidad esta categoría conceptual llamada *rezago educativo* es importante describir los aspectos que lo clasifican. Con ello entenderemos, o al menos es la intención, el impacto colectivo, no solo individual del rezago educativo, pues como hemos defendido, la trascendencia es de carácter social y no se limita, ni nace y muere en el ámbito escolar.

#### 2.4.1.1 Tipos de rezago.

Mariela Núñez Barboza (2005), propone un concepto, que es prácticamente utilizado por las instituciones gubernamentales y no gubernamentales, que tratan de explicar el rezago educativo, Afirma lo siguiente:

*“El rezago educativo es la condición en la que se encuentra una persona mayor de 15 años cuando no ha concluido su enseñanza básica” (Barboza, 2005).*

De este concepto, Barboza desprende tres grupos que se encuentran en esta condición de rezago educativo:

- Personas analfabetas (puras o funcionales).
- Personas sin primaria completa.
- Personas sin Educación Básica completa.

Entonces si segmentamos el rezago educativo en las personas mayores de 15 años tendríamos los siguientes tipos de rezago:

- Sin ninguna educación.
- Primaria incompleta (Menos de seis años)
- Con Primaria completa (Seis años)
- Sin educación Básica completa (Menos de diez años).

Para el INEA el rezago educativo es la condición en la que se encuentra una persona mayor de 15 años cuando no ha concluido su enseñanza básica. Se descompone en tres grupos:

- Analfabetas,
- Sin Primaria.
- Sin Secundaria.

Nos dice el INEGI:

*“El rezago educativo se refiere a la condición de atraso en la que se encuentran las personas que no tienen el nivel educativo que se considera básico dentro de los límites de edad; así la población de 15 años y más que no cuenta con la primaria completa está bajo esta condición, asista o no a la escuela” (INEGI, 1994).*

Es importante resaltar una diferencia sustancial, con respecto a las anteriores definiciones, es que para el INEGI una persona con 15 años de edad que aún se encuentre en primaria ya es considerado como rezago escolar, esta diferencia, realmente es importante pues implica acciones diferentes, un trato oportuno en el alumno que aun pese a su extraedad aun pertenece a la matrícula escolar y no esperar a que abandone para ser ya considerado como rezago. El INEA no atiende alumnos que teniendo 15 años son alumnos regulares dentro de un centro escolar, irónicamente les solicita que se den de baja para atenderlos, provocan la deserción, para atender la deserción.

En el 2018 la CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de Política de Desarrollo Social), estableció los siguientes criterios, de acuerdo con la Norma de Escolaridad Obligatoria del Estado Mexicano:

- Tener de 3 a 15 años, no contar no contar con la educación básica obligatoria y no asistir a un centro de educación formal.
- Haber nacido antes de 1982 y no contar con el nivel de educación obligatoria –primaria completa– vigente en el momento en que debía haberla cursado.
- Haber nacido a partir de 1982 y no contar con el nivel de educación obligatoria, es decir, secundaria completa.

En común con las anteriores posturas y a diferencia del INEGI, sigue sosteniendo que para que exista rezago educativo debe estar fuera del sistema escolar, negando una realidad que todos vemos, el rezago educativo existe aun estando dentro del sistema educativo, algo que explicaremos en otros momentos. Solo limitamos este concepto a lo siguiente:

*“En México es común utilizar el concepto -rezago educativo- para englobar la cantidad y la proporción de individuos que no completaron la educación básica obligatoria, es decir los niveles de primaria y secundaria dentro de la edad establecida por cuestiones académicas: la reprobación, la repetición, la extraedad,*

*la inasistencia, el ingreso tardío o las salidas anticipadas, entre otras”* (Rodríguez, 2013).

Es muy cierto y las cifras oficiales así lo indican, un alumno de escuela multigrado difícilmente continuará con sus estudios, abandonará la escuela antes de los 15 años, pero ¿Por qué esperar a que abandone para que entre a las cifras del rezago? Cuando afirmamos que las escuelas, unitarias, bidocentes, tridocentes, o tetradocentes tienen un fuerte rezago educativo no es porque nos esperamos a ver la continuidad o deserción de sus alumnos y alumnas, es porque la están viviendo con los alumnos que aún se encuentran en sus aulas. ¿Qué un alumno de quinto grado que asiste regularmente a la escuela no puede tener rezago? Para la realidad multigrado, sí, para las cifras oficiales, no.

Yuren et al (2005), hace la siguiente clasificación que nos acerca más a los propósitos de nuestra investigación:

- El rezago extremo son personas que se encuentran sumidas por completo en el analfabetismo extremo (población de 15 años o más) que no saben leer ni escribir, de lo cual se deslinda parte del rezago acumulado.
- El rezago acumulado, mencionado anteriormente, incluye a las personas que no concluyeron la educación básica obligatoria, por reprobación escolar o por deserción, estas personas forman parte del grupo de analfabetas funcionales.
- El rezago en formación son aquellas personas de entre 5 y 14 años de edad que no asisten a la escuela y que por tal situación que viven es el rezago educativo que tiene grandes posibilidades de formar parte de del rezago acumulado.

Si bien en estos tres tipos de rezago, sigue con la constante de la edad y que las personas no estén dentro de una educación formal, Yuren et al, nos aporta una cuarta clasificación que nos parece trascendente:

- El rezago escolar o académico es básicamente cuando el alumno se encuentra enfrascado en la reprobación de materias o de año escolar, es un tipo de rezago menos extremo pero que si no se soluciona puede llevar incluso al abandono escolar.

Aquí se abre a la posibilidad que pueda existir rezago, aun en personas en edad escolar y sin presentar deserción. Lo minimiza al afirmar que es la menos extrema, cuando aquí tratamos de afirmar que aquí se originan los demás tipos de rezago, esta es la pequeña llama que terminará incendiando el bosque.

Abramos las puertas a la discusión y tratemos de sintetizar todo lo expuesto, como siguiente paso para seguir construyendo y definiendo nuestra primera categoría conceptual. Hablemos entonces de rezago educativo y/o rezago escolar o académico.

#### 2.4.1.2 Rezago educativo o rezago académico ¿cuál es la verdadera prioridad en escuelas multigrado?

No es la intención minimizar los efectos del rezago educativo caracterizado por el tránsito hasta la deserción del educando y esperar a su tercer quinquenio para que se convierta en una estadística en las políticas educativas. Sin duda la escuela multigrado, como todas las instituciones educativas del país, dentro de sus posibilidades y ámbitos de acción, deben implementar estrategias que garanticen el acceso, permanencia y conclusión de su alumnado, no implica, en ello, que los docentes sustituyan la rectoría y responsabilidad del estado, ni indultarlo de sus obligaciones, pero no pretendemos ver exclusivamente el rezago como un problema de deserción y permanencia, lo que nos obliga a construir una categoría poco estudiada por expertos en la materia, se necesita ver el rezago desde el interior de las escuelas multigrado, condicionado por los niveles de aprendizaje. Ciertamente, hay alumnos que lastimosamente desertan, pero también los hay quienes se promueven e incluso culminan los seis años de la educación primaria, ¿Tendrán los conocimientos mínimos necesarios?

Entonces el esfuerzo principal de las escuelas multigrado se debe centrar en generar aprendizajes de alta relevancia para la vida (Zúñiga, 2018), dadas las características de la población donde influyen cada grado debe ser un escalón, de una escalera que conduce a los alumnos hacia una movilidad social, fin principal por el que los padres ingresan a sus hijos al Sistema Educativo Nacional; que el alumno acceda a condiciones más favorables, entonces, estos aprendizajes de alta relevancia para la vida, permitirán ser a las escuelas multigrado esa escalera donde sus egresados vayan avanzando y entre mejor construida esté, minimizará el otro rezago el de la deserción, en esta escalera todos suben.

Hay que empezar a entender, entonces, al rezago escolar o académico como el nivel escolar de un individuo y de un grupo, inferior al nivel académico establecido como mínimo o suficiente; que, al igual que el otro rezago es una condición de desigualdad y falta de justicia en términos de distribución de servicios y oportunidades educativas. A esta referencia que hace Suárez Sosaya (2010), sobre rezago educativo, debemos, si queremos transitar a un rezago académico, incluir a distribución de servicios y oportunidades educativas, la gestión escolar, entendiéndola como:

*“El conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (director, maestros, personal de apoyo, padres de familia y alumnos), vinculadas con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, los ambientes y procesos necesarios para que los estudiantes aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica”.* (Loera, 2003).

Muy certeros resultan Namo de Mello y Guadamuz (citados por Navarro, 2004), cuando aseguran que la gestión escolar otorga a la escuela la responsabilidad de hacer lo posible para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Hay que desprender esa connotación de culpabilidad que tácitamente sentimos cuando

escuchamos la palabra responsabilidad y, entenderla tal y como es, la capacidad para dar una respuesta a una situación dada, en ese sentido, la escuela asume, a través de su gestión escolar, esa responsabilidad irrenunciable, cabe resaltar, que al hablar de escuela, no nos referimos exclusivamente al director y sus docentes, donde por lo regular un docente asume las funciones de director al mismo tiempo, ni tampoco de los docentes, sino de toda la comunidad escolar, como señala Suárez Sosaya.

Si vamos a priorizar entre el rezago académico o escolar, sobre el rezago educativo, aunque ambos son en sí objeto de estudio de esta investigación, es mediante la gestión escolar donde las comunidades de aprendizaje encontrarán el puente para su intervención en la problemática de las escuelas multigrado, donde indudablemente influirán las condiciones culturales, socioeconómicas de todos los integrantes, por lo que es importante considerar estos tres aspectos de la gestión escolar que nos enfatiza Sylvia Schmelkes:

- La relación hacia los profesores y lo que pasa en el aula con el currículo y los alumnos.
- La relación hacia el ambiente escolar y la estructura cooperativa maestros-alumnos, maestros-maestros, maestros-comunidad escolar.
- La relación hacia la autoridad escolar y comunidad poblacional, es decir, el contexto externo o el entorno estratégico.

Sandoval nos dice que la gestión escolar es una “acción colectiva” y es precisamente lo que buscamos, una actitud formativa de todos los que integran la comunidad escolar para atender el rezago educativo de la escuela multigrado, teniendo como punto de atención inmediata el rezago escolar o académico, pues sostenemos que es aquí donde empieza el alejamiento de los educandos hasta llegar a la deserción definitiva. El atraso académico genera una condición de desafiliación, el alumno no se identifica con sus compañeros, y cuando el atraso es grupal el docente y los alumnos se sienten ajenos al grado escolar, que, en los educandos, sobre todo, esa desafiliación terminará en el abandono, temporal en el

mejor de los casos, definitivo en la mayoría. Es, entre otros aspectos, el resultado de un proceso de desenganche causado por la desvinculación entre las prácticas escolares y procesos de enseñanza con el ritmo e interés personal de los educandos (Rumberger, 2001).

Al hablar de Rezago escolar o académico habría que reflexionar si el alumno abandona la escuela o la escuela lo abandona a él (Gil, 2014), y se vuelve a insistir que al hablar de escuela no se refiere exclusivamente al profesorado, que muchas veces en las escuelas multigrado el profesor también es abandonado, es entender que nos referimos a todos los que convergen en ella. Si bien, la familia es la raíz generadora de rezago (Mendoza, 2019), Bourdieu y Perrenoud señalan que la génesis de las desigualdades escolares está también en la propia escuela en especial para los más desfavorecidos. Hay que aceptar, pues, que muchas de las desigualdades escolares (entre ellas y la más importante el rezago académico), que imperan en las escuelas multigrado, tienen el origen en ellas mismas, aquí cabe recordar a Parkinson, según la referencia de Schmelkes: “Una escuela multigrado desde el momento que empieza a poner en marcha su gestión escolar, empieza también su desigualdad escolar”. No se afirma con ánimos fatalistas, al contrario, como un punto de partida para trascender, no se puede avanzar, sino se tiene pleno conocimiento de las debilidades:

*“Puesto que el fracaso de los estudiantes equivale a un deterioro del sistema, pues no considera ni analiza qué consecuencias pueden tener las exigencias académicas para los alumnos con mayores carencias sociales, económicas y culturales. Por lo que la escuela, bajo la igualdad formal de los alumnos, no corrige, sino que legitima las desigualdades sociales de origen y las prácticas pedagógicas y evaluativas las agravan” (Bolívar, 2005).*

Esta delimitación que se está haciendo al preponderar el rezago escolar o académico (atraso escolar) no excluye al principal actor, el alumno, quien al fin de cuentas es el referente principal del acto educativo. El atraso escolar, ya sea en lo

individual o grupal, también tiene correspondencia directa el alumno, si bien este o estos, se ven influenciados por ambientes familiares, condiciones culturales, socioeconómicas, etc., también tiene la capacidad de responder de manera autónoma ante diferentes situaciones complejas.

Las escuelas deben estar enfocadas en mejorar los aprendizajes de los alumnos (Pérez-Ruiz, 2014), pero el alumno debe estar interesado en mejorar sus aprendizajes, Saravi nos dice:

*“El atraso educativo no existe fuera de la experiencia vivida por el alumno, y sólo es construido como categoría colectiva histórica o analíticamente. No se trata de una experiencia cualquiera, sino de una experiencia cuya especificidad consiste en estar asociada a la condición de atraso, es decir, a las condiciones educativas de existencia derivadas de la inserción de los alumnos en la estructura socioeducativa.”*  
(Saravi, 2015, p.29)

Pero qué pasa cuando el proyecto de vida del alumno está limitado por su entorno familiar y solo aspira a las actividades agrícolas tradicionalmente desempeñados por sus ancestros, ¿tendrá conciencia de su atraso? ¿Cambiaría su percepción si en su meta está estudiar una profesión? Joselyn Mendoza (2019), nos presenta los siguientes aspectos que contribuye el alumno a su propio rezago:

- Particularidad de su inteligencia o talento (Bolívar, 2005), esfuerzo, perseverancia, resiliencia, manejo de emociones y conflictos, entre otras.
- Capacidad de adaptación, experimentación, movilización y resistencia (Martín-Barbero, 1998) a procesos nuevos y la forma de enfrentar los problemas frente al colectivo.
- Baja autoestima y poca confianza por alcanzar logros académicos
- Necesidad de reconocimiento por parte del ‘otro’ y su relación con el grupo de pares (Arango, 2006).
- Confrontación con la autoridad escolar y familiar (Arango, 2006).

Si bien el rezago es condicionado por cuatro agentes, principalmente, Estado, profesores, familia y el sujeto-alumno, es este último el principal afectado, ya que, su desempeño escolar puede influir en la cimentación de un mejor futuro, no solo obedece a las expectativas de la familia, las intenciones del profesorado o el estado, sino está en él (aunque no es un proceso que lo haga aislado), la toma de decisiones que lo lleven a una vida mejor, A esto le llamamos movilidad social, que tiene una estrecha relación con su vida escolar y a continuación explicamos.

#### 2.4.1.3 El rezago y la movilidad social.

La educación en México enfrenta una gran diversidad de problemas, como el rezago educativo, donde están relacionados la escuela, los maestros, los materiales y estrategias utilizadas por los profesores, el currículo y las acciones entre los actores educativos por mencionar algunas causas del rezago. Se entiende como actores educativos a los alumnos, los docentes, los padres de familia y las autoridades educativas.

El concepto de rezago se ha utilizado, frecuentemente, en documentos y discursos gubernamentales, así como en la investigación sobre el tema de la educación. Existen varias concepciones de este término y de realizar su medición, sin embargo, no cabe duda de que, alude a una condición de retraso que enfrenta un segmento de la población con respecto a otro. En todos los casos, el concepto de rezago se refiere a una condición de desigualdad, a una situación de falta de justicia, en términos de distribución de servicios y oportunidades educativas.

Si se considera que en México hasta 1993, el hecho de concluir la educación primaria representó la meta educativa mínima que deberían alcanzar los mexicanos, de acuerdo con el pacto social consignado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; entonces, la población adulta, que hasta ese momento no había terminado la educación primaria, se encontraba en condiciones de rezago educativo. A partir de 1993, con el inicio de las transformaciones culturales, económicas y sociales que ocurrían a nivel mundial; la meta de la educación

primaria se consideró insuficiente y por lo tanto se incrementó hasta la educación secundaria y por tanto se produjo un aumento en el rezago educativo del país, por lo anterior, las personas que no lograron terminar la educación primaria pasaron a una condición de retraso con respecto a las nuevas necesidades educativas, y en cuanto al "interés común" de la sociedad mexicana.

El número de años de estudio en la educación primaria, se consideraron insuficientes para logra las aspiraciones nacionales y de su población, el alcanzar la competitividad internacional, en la actualidad el núcleo de la formación básica "moderna" y competitiva con los estándares internacionales, pasan por codificaciones como las matemáticas, la informática y por una nueva concepción de la dicotomía manual intelectual; por todo esto, se ha buscado la internacionalización no sólo de la educación primaria, sino que, ahora también la educación secundaria. Por muchas razones (que tienen implicaciones éticas, políticas, jurídicas, sociales, culturales y económicas) es indispensable asegurar que todos los habitantes del país concluyan satisfactoriamente, antes de cumplir los 15 años de edad, al menos la educación obligatoria. El problema del rezago educativo es atribuible a factores externos a los sistemas escolares, en estos, intervienen diversos eventos, como la exclusión del sistema educacional, el aprovechamiento escolar, la extraedad y la deserción escolar.

Entonces el impacto del rezago académico no se limita al ámbito académico, este repercute en su proyecto personal de vida en todos los aspectos, después de todo, el alumno ingresa a temprana edad a un centro escolar, con la esperanza, de los padres, de mejorar las condiciones socioeconómicas, establecen sus esperanzas en un futuro mejor para sus hijos, en un tipo de pacto entre familia y escuela. A ese crecimiento se refiere la movilidad social que indudablemente se ve afectada por el rezago educativo. Expliquemos en qué consiste la movilidad social para entender el daño que trasciende más allá de la educación institucional en los educandos.

Es un concepto sociológico de mucho uso en análisis político porque, el fenómeno al cual se refiere tiene grandes consecuencias políticas. Se refiere a personas o grupos que pasan de una situación a otra, en el espacio (movilidad geográfica, migraciones internas o externas) en la profesión o actividad laboral (movilidad profesional) en la escala o posición social (movilidad social). Si se trata de un simple cambio equivalente, se habla de movilidad horizontal; si implica un mejoramiento o empeoramiento de la situación anterior, movilidad vertical. Si el sistema social tiene escasa movilidad se lo llama cerrado (como las castas, por ejemplo); si tiene alta movilidad, se lo denomina abierto.

El análisis de la movilidad social permite conocer las opciones que tienen los miembros de una sociedad para cambiar su condición socioeconómica, y en específico, identificar la facilidad con la que dichos miembros pueden moverse a lo largo de la estructura socioeconómica. El grado de movilidad social es un indicador que mide la igualdad de oportunidades en una sociedad.

Una mayor movilidad social indica, en general, que la sociedad recompensa el esfuerzo y el talento. Lo anterior se ve reflejado en distintas dimensiones del bienestar social: educación, ocupación, riqueza, ingreso y satisfacción personal. Para ampliar las opciones de movilidad social es necesario asegurar la igualdad de oportunidades. En este sentido, resulta necesario que, el logro de vida de las personas no sea determinado por características personales y físicas —posición socioeconómica de los padres, género, religión, color de piel, entre otras— y que todos los individuos cuenten con herramientas suficientes —educación, salud, acceso a crédito, entre otras— para poder competir en igualdad de condiciones con los demás.

Se definen cuatro tipos de movilidad social:

- Movilidad social intergeneracional: La movilidad social intergeneracional describe un cambio en la posición social entre generaciones, un ejemplo de

movilidad intergeneracional hacia arriba se inicia con una familia pobre de inmigrantes en que los padres tienen poca educación y mantienen empleos de bajos salarios. Con el tiempo, los padres trabajan duro para proveer a sus hijos educación y oportunidades. Los niños van a la universidad y se convierten en profesionales de altos ingresos, el logro de una posición social muy diferente que la de sus padres.

- **Movilidad social intrageneracional:** La movilidad social intrageneracional describe un cambio significativo en la posición social dentro de una sola generación. Un ejemplo de movilidad intrageneracional hacia arriba es una madre pobre y soltera, que construye su propia empresa exitosa antes de que sus niños sean adultos. Sus hijos disfrutarán de los beneficios de su nueva profesión lucrativa y seguirán persiguiendo un mayor grado de educación y el logro profesional por sí mismos.
- **Movilidad social horizontal:** La movilidad social horizontal es un cambio que no afecta a la clase social o estratos. Por ejemplo, el trabajador de maquinaria que cambia fábrica no está alterando su posición social general porque su remuneración y la profesión es la misma. Un profesor universitario que se traslada de la academia a una organización no lucrativa de reflexión experimenta un nuevo círculo social, pero no necesariamente se mueve hacia arriba o hacia abajo en la clase social.
- **Movilidad social estructural:** La movilidad social estructural se produce cuando la estructura social cambia y cambia, inadvertidamente, también la posición social de una clase entera. Los cambios en la movilidad estructural crean movilidad hacia arriba y hacia abajo. Por ejemplo, las revoluciones comunistas reorganizaron el poder y los ingresos, elevando el estatus social de los trabajadores laborales. Por el contrario, los miembros ricos de la élite gobernante se encontraron sin dinero, se movieron hacia abajo en la jerarquía social después de esta revolución estructural.

#### 2.4.1.4. Escuelas multigrado, ¿La escalera rota?

La escuela es entendida y diseñada, no exclusivamente como un acto de justicia social, un logro de nuestra revolución mexicana o una obligación constitucional es una forma que el estado tiene para garantizar su propio desarrollo social, económico, tecnológico, científico, cultural, etc. Los países desarrollados tienen como característica común, un sistema educativo consolidado, pero si nos ubicamos en el ámbito familiar, la escuela represente la apertura a mejores condiciones de vida, lo que ya explicamos como movilidad social, tristemente la escuela no está siendo ese detonante en las familias de más bajos recursos que se encuentran los sectores marginados, que comúnmente suelen ser el campo de influencia de las escuelas multigrado.

No se tome como una sentencia acusadora hacia este tipo de escuelas, las causas son más complejas, muchas veces sobre pasan los ámbitos de influencia de los docentes. Pablo Latapí en su libro: ¿Cómo aprenden los maestros? Señala algunos aspectos que limitan la práctica educativa en un México empobrecido, donde lo importante es sobrevivir en largas jornadas de trabajo y salarios precarios, aquí mencionamos tres aspectos que no dependen tanto de la escuela (pero si repercute), ni de los docentes:

- La pobreza de los alumnos que les dificulta aprender, y con frecuencia la indisciplina, rebeldía o altanería de algunos muchachos en el aula.
- La ignorancia o indiferencia, a veces, de los padres de familia que no los corrigen ni estimulan.
- La competencia descorazonadora a que se enfrenta el docente para conquistar el interés de los alumnos, al rivalizar con la “tele”, los videos y las bandas de rock, en batallas perdidas de antemano.

Como podemos empezar a vislumbrar este panorama, la praxis docente es sumamente compleja tal como lo afirma Schön, pues está permeada siempre de incertidumbre, inestabilidad, singularidad, conflicto de valores y que la perspectiva teórica (esto da en el centro de las escuelas multigrado), no es la adecuada para la

problemática escolar y propone la búsqueda de una nueva epistemología, lo cual es la intención de esta investigación. Pero si queremos construir una visión eficaz, no podemos trabajar a partir de intuiciones (Schmelkes, 1995), debemos profundizar sistemáticamente, sin perdernos, en el objeto de estudio, detectar por qué las escuelas multigrado, no están generando esta movilidad social abrir este análisis a todos los factores que influyen y no solo centrarnos en lo que hace el docente y el alumno en el grupo. Detectar la influencia del atraso escolar en el rezago educativo y como se ve limitado el educando en la mejora de sus condiciones de vida.

Para ello es importante reconocer que, el rezago educativo no solo existe cuando un individuo mayor de 15 años abandona la educación formal, sino hay que reconocer que hay jóvenes, adultos o adultos en plenitud que han quedado atrás académicamente con respecto a los demás, que no lograron cumplir con los estándares establecidos y que el simple hecho de haber concluido la secundaria no lo salva de este problema, sino que, al contrario, los convierte en un sector muy vulnerable.

Entonces la escuela multigrado debe ser esa escalera donde los alumnos en condiciones semejantes, tratan, además de construir aprendizajes a través del intercambio sistematizado de pautas, técnicas valores y conocimientos para llegar a adquirir la plena estatura humana (Savater, 1997), una escalera donde los futuros ciudadanos avancen paulatinamente hacia la consolidación de un proyecto de vida donde alcancen una calidad de vida superior a la que sus padres tuvieron, pero el atraso escolar (Rezago académico o escolar), hace de la escuela multigrado una escalera rota o en el menor de los males, de escalones frágiles. Las estadísticas son categóricas, el informe de movilidad social 2019 reporta que solo el 10% de los alumnos, cuyos padres tiene primaria alcanzarán estudios profesionales, solo el 6% de los niños que nacen en hogares pobres podrán alcanzar una condición de no pobreza. Urge reparar esa escalera, pues nuestros alumnos están en estas dos condiciones.

El atraso cosifica, y el objetivo de la escuela es romper esa cosificación que se da a través de la domesticación (Freire, 1959), Debemos reparar esa escalera rota, es una responsabilidad de todos, en todos los niveles, cohesionarnos en una auténtica comunidad de aprendizaje donde rompa con la visión bancaria que ha caracterizado a nuestras escuelas:

*“La tarea del maestro es llenar a los educandos con los contenidos de sus conocimientos. En esta concepción bancaria de la educación, el buen educador es el que mejor vaya llenando los recipientes en los depósitos de los estudiantes. Y será el mejor educando, el que se deje llenar dócilmente los recipientes y los aprenda con mucha memorización”.* (Freire, 2008).

Se corre el riesgo, por los lectores de estas páginas, de construir una visión bancaria, cuando hablamos de atraso escolar, y entenderlo como el resultado de la incapacidad del alumno para retener el compendio de contenidos proporcionados por el docente durante un periodo escolar, esta domesticación inconsciente es la que provoca que los educadores multigrado traten de depositar aprendizajes de diferentes grados al mismo tiempo en alumnos de diversos grados, la transacción casi siempre suele fracasar, la escalera se rompe. Si queremos dirigir la solución de este atraso escolar debemos entenderlo como la falta de aprendizajes que terminan cosificándolo, que no lo liberan y no surge un hombre crítico. El docente es el agente activo, mientras que los educandos son pasivos, recipientes por llenar y no inquietudes que motivar que sepan avanzar aun en escaleras rotas.

El atraso escolar lo vemos como el primer síntoma grave del rezago educativo, lo que hace que la escalera no funcione, por lo que debemos evitar como primera condición estos siete aspectos de la educación bancaria que María Ángeles Albariello (2016) nos señala:

1. El educador siempre educa, el educando, es educado.
2. El educador disciplina, el educando es disciplinado.

3. El educador habla, el educando escucha.
4. El educador prescribe, el educando sigue la prescripción.
5. El educador elige el contenido de los programas y el educando recibe en forma de depósito.
6. El educador es el que sabe, el educando el que no sabe.
7. El educador es el sujeto del proceso, el educando su objeto.

Debemos, entonces, construir espacios multigrado donde los educandos y educadores desarrollen todas sus potencialidades:

La escalera rota será reparada a medida que la escuela sea el centro de la comunidad y todos converjan en libertad, se retroalimenten, la comunidad a la escuela y la escuela a la comunidad, educar es una acción que nos humaniza por antonomasia, no es un acto segregado en islas embandadas donde la comunidad espera a que culminen el proceso para ser incorporados, porque esto no se dará satisfactoriamente cuando la escalera para brincar esos muros está rota. Hay un elemento muy importante que se debe considerar para entender esta cosificación que se da a través de una educación bancaria que se refleja en un atraso escolar, este elemento parece manipular de manera intencionada el acto educativo, es importante para entender el rezago educativo y sus repercusiones en el atraso académico hablar del currículo y su relación.

#### 2.4.1.5. Currículum y el rezago.

Hablar de rezago educativo, en toda su amplitud, no solo de atraso escolar (Rezago académico), conlleva a detenernos en el proceso para hablar de currículo o currículum, pues este elemento tan importante en el ámbito educativo prácticamente trastoca la vida escolar de toda la comunidad que converge en un centro escolar, lo convertimos en un rector preponderante, inconsciente o no, en la toma de decisiones tanto desde las funciones directivas como de las pedagógicas, ya que, es un referente para la dotación de recursos a los centros escolares (INEE, 2016), esto lo empodera de manera inercial, pues desde la más alta autoridad educativa

hasta el docente de grupo e incluso los alumnos, padres de familia y comunidad harán un juicio de valor en relación con el currículo y la oferta educativa de una institución escolar, como lo hemos dicho de manera consciente o inconsciente, el empoderamiento cuando se da de facto la consciencia suele resultar irrelevante. Para el extinto INEE esta era la postura que tomaba frente al currículo:

*“El currículo es un componente clave del sistema educativo; en él, se plantean las intenciones educativas, es decir, las aspiraciones sociales sobre la formación de los estudiantes; asimismo, se establecen los contenidos por enseñar y se proponen los métodos adecuados para la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes. En otras palabras, el currículo responde a las preguntas para qué enseñar, qué enseñar y cómo enseñarlo. Éstas han de responderse a partir de los diferentes elementos que se incluyen en los planes y programas de estudio”.* (INEE, 2016)

El INEE desde su función institucional y normativa empodera al currículo, lo considera un componente clave del sistema educativo, no es poca cosa esa categoría, por lo que podemos desprender automáticamente una relación entre rezago y currículo, no podríamos hablar de atrasos sino existiere el currículo, volviendo a parafrasear a Parkinson, bien podríamos afirmar sin temor a equivocarnos, desde el momento que se constituye un currículo hace su aparición el rezago, inevitable cuando se plantea prever las aspiraciones sociales de un estudiantado en un país tan desigual como el nuestro, bien puede entenderse como un ideal, pero cómo convencer a los excluidos que este ideal también les es propio, solo a través de una cosificación, de la domesticación de las escuelas multigrado.

Desde esta visión bancaria, el currículo es la serie de conocimientos que el alumno debe absorber, sino los adquiere en los tiempos que determine la gerencia, estaremos hablando de un rezago, de una cuenta en números rojos, es decir todo está en función del currículo. Solo a través del currículo el alumno mostrará su inteligencia, más cosificador que eso no existe.

No pretendo al lector dar un valor inconmensurable al currículum, formar una idea de una categoría omnipresente, caería en un error, el currículum es igual de conmensurable como todos los factores que intervienen en el sistema educativo, son las mismas escuelas multigrado las que deben establecer las medidas para permear su influencia y su relación con el rezago, pero para ello primero conozcamos algunos conceptos sobre currículo con la finalidad de desmitificarlo y quitarle esa inconmensurabilidad que las inercias de las prácticas educativas le han otorgado.

Primero analicemos su origen etimológico. Tanto currículum como currículo son dos mismos vocablos de origen latín, según afirma Miguel Raimundo (2003), en el “Nuevo diccionario Latíno-Español etimológico” Agrega, estos derivan de *curro*, *currere*, que *significan correr*, ir de prisa; el sufijo *culum* hace referencia a un diminutivo, por lo que se puede interpretar como carro pequeño y ligero, carrera, trayectoria, espacio breve de tiempo, el espacio en el que se corre.

Se puede desprender que currículo, en el campo educativo, es una carrera que el individuo emprende durante un tiempo (su vida escolar), y como toda carrera culmina con una meta, donde habrá quienes lleguen puntualmente y otros que la abandonarán (rezago educativo) y otros que llegarán a la meta muy atrás de los demás (atraso escolar). Se puede aseverar que, el currículo intrínsecamente para que sobresalgan los más fuertes. Sigamos analizando otras concepciones ya centradas al campo educativo:

ZAIS (1976), El currículum como un plan para la educación es calificado como un currículum o el currículum... pero, como campo de estudio, al igual que muchos campos especializados, es definido tanto por el aspecto concreto del que versa (su estructura semántica), como por los procedimientos de investigación y práctica que utiliza (estructura sintáctica).

Taylor (1973), todo aquello que transpira en la planificación, la enseñanza y el aprendizaje de una institución educativa.

Caswell y Campbell (1935), definen el currículum como un conjunto de experiencias que los alumnos llevan a cabo bajo la orientación de la escuela.

Bobbit (1918), quien define currículum como el rango total de experiencias dirigidas o no, desarrolladas en una persona, a la cual se le da un entrenamiento consciente para completar y perfeccionar una tarea.

Inlow (1966), afirma que el currículum es “el esfuerzo conjunto y planificado de toda la escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados”.

Johnson (1967), precisa: “En vista a las deficiencias de la definición popular actual diremos aquí que, currículum es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira a lograr. El currículum prescribe (o por lo menos anticipa) los resultados de la instrucción”

Stenhouse (1981), indica que “un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”.

Sigue en estos conceptos recopilados esa visión bancaria de la escuela, que tanta condena Freire y, la falta de una visión socioconstructivista que tanto defiende Fourez. El currículo solo entendido la divisa donde alumno va a valorar sus conocimientos adquiridos, según la dosis que el experto prescriba, en este caso el docente, olvidando por completo que el currículo es una construcción social y se le debe dar el mismo sentido en su aplicación. Pero es importante resaltar la definición de Stenhouse donde somete al currículo a una discusión crítica para lograr una eficacia al momento de ser llevado a la práctica, al asignarlo como una “tentativa” lo

desprende de esa rigidez con la que lo solemos tratar. Stenhouse tiende una luz para las escuelas multigrado y la formación de las comunidades de aprendizaje. Agrega:

*“Nos encontramos, al parecer, ante dos puntos de vista diferentes acerca del currículum. Por una parte, es considerado como una intención, un plan, o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existentes en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas. Y ya que ni las intenciones, ni los acontecimientos pueden discutirse, a no ser que sean descritos y comunicados de algún modo, el estudio del currículum se basa en la forma que tenemos de hablar o de escribir acerca de estas dos ideas relativas al mismo... Me parece esencial que el estudio del currículum se interese por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad”. (Stenhouse, 1981, p 27)*

Una postura sustancialmente diferente la que maneja Díaz Barriga al sostener que el currículum es el “resultado del análisis del contexto, del educando y de los recursos, que también implica la definición de fines, de objetivos y especifica los medios y procedimientos para asignar los recursos”. El currículum vuelve a ser imperante en la toma de decisiones, pues coincide con Arredondo (2010), que el currículum responde a todo un contexto, realidad educativa y planificación para concretizar el hecho educativo para lograr los fines y objetivos propuestos. El educando deja de ser el centro del acto educativo. Pero ello no se da de manera fortuita o accidentada obedecen también a una perspectiva teórica diseñada por grupos hegemónicos que a través del currículum quieren seguir imponiendo su cosmovisión y utilizan los códigos curriculares para tal efecto, que también resulta importante analizar:

#### **2.4.2. La Cultura, una visión de Bourdieu.**

Esta investigación surge de la necesidad de abordar el problema del rezago educativo en las escuelas multigrado desde una perspectiva que pueda explicar y construir. Como objetivo de este trabajo, una realidad de las escuelas multigrado,

por lo que esta investigación está más centrada en una visión sociológica que pedagógica, pues hay que considerar diferentes factores que caracterizan la realidad multigrado, no solo desde un ámbito técnico-pedagógico, sino en un primer paso voltear a analizar los elementos en los que tienen influencia los centros escolares, el contexto social, padres de familia, alumnos, docentes, es decir, buscar una visión que nos permita entender la influencia cultural que ofrece el contexto en la dinámica de las escuelas multigrado, el capital cultural de Pierre Bourdieu, es un concepto que nos explicará ampliamente lo que se pretende entender en esta investigación; el capital cultural es una visión aportada por este autor, en colaboración con Passeron en *La Reproducción* (1970).

En su libro su libro *“Formas de capital”*, Bourdieu afirma: “Gracias a él (capital cultural), se pudo vincular el “éxito escolar”, es decir, el beneficio específico que los niños de distintas clases sociales y fracciones de clase podían obtener en el mercado académico, con la distribución del capital cultural entre las clases y las fracciones de clase” (Bourdieu, 1980). Objetivo también de este trabajo, lograr vincular este capital cultural con los procesos educativos que viven las escuelas multigrado de nuestro país.

En este abordaje de la realidad física y simbólica, se incluye como una columna teórica importante la aportación del sociólogo francés Pierre Bourdieu quien, con sus conceptos, proporciona la luz necesaria para mirar las estructuras que no se ven a simple vista pero que con su enfoque es fácil percibir la manifestación de estas en las elecciones, disposiciones, preferencias valores, hábitos y actuaciones de los públicos culturales. (Gisela Ignacio, 2001)

Teresa Bracho, en su investigación sobre el impacto del capital cultural en el rezago educativo cita convenientemente a Rokwell:

[...] actualmente, y en México, la reproducción académica de (la teoría de reproducción), desligada de la investigación empírica sobre realidades sociales nacionales, tiende también a convertirse en "obstáculo epistemológico"; es decir, a

partir de la teoría existente, con sus implicaciones derivadas de realidades sociales ajenas en cierto grado a la nuestra, se presupone la existencia de procesos y contenidos de reproducción en las escuelas, en lugar de utilizar y reelaborar la teoría para conocer cómo se dan esos procesos en el contexto histórico mexicano. (Bracho, 2001).

Por eso es importante la aportación de Bourdieu en el capital cultural, pues permite más allá de las visiones académicas un concepto a la medida para interpretar una realidad que permea el ámbito educativo en las escuelas multigrado, que será una pieza importante para un mejor entendimiento del rezago educativo, que presentan, va más allá de la visión sistémica y metodológica de Eduardo Weiss y Muñoz Izquierdo, pues la noción de capital cultural expresa esta forma de transmisión simbólica o herencia sociocultural, al interior de los distintos grupos sociales; al mismo tiempo busca vincular esta forma específica de herencia social con las que tradicionalmente se habían señalado dentro de las teorías estructuralistas o económico-reproductoras. (Teresa Bracho. 1990), es decir, se busca señalar que dicho proceso no sólo implica una forma de herencia social directa de una generación a otra, por la vía de posiciones estructurales en el sistema, sino también herencias de orden cultural (Bourdieu y Passeron,.) y de habilidades o códigos para el manejo de tareas cognitivas (Bernstein, 1982).

Pero para entender mejor lo anterior, es importante como el capital cultural es influenciado por uno social que lo define a este capital social, de la siguiente manera. *Conjunto de los recursos actuales o potenciales vinculados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de inter-conocimiento e inter-reconocimiento... destinadas a la institucionalización o la reproducción de relaciones sociales utilizables directamente, a corto o a largo plazo... (Bourdieu, 1980)*

El capital cultural tiene un origen social que se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados

escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del éxito “escolar”, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación con la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase. Este punto de partida significa una ruptura con los supuestos inherentes tanto a la visión común que considera el éxito o el fracaso escolar como el resultado de las aptitudes naturales, como a las teorías de “capital humano”. De ahí que, sigamos sosteniendo que no puede un sistema educativo tratar en igualdad a las escuelas multigrado, pues esto contribuye a generar una mayor desigualdad.

G. S. Becher afirma que, los economistas tienen el aparente mérito de plantear explícitamente la cuestión de la relación entre las tasas de rendimiento aseguradas por la inversión educativa y la inversión económica (y de su evolución). A pesar de que su medición del rendimiento escolar sólo toma en cuenta las inversiones y las ganancias monetarias (o directamente convertibles en dinero), como los gastos que conllevan los estudios y el equivalente en dinero del tiempo destinado al estudio, no pueden dar cuenta de las partes relativas que los diferentes agentes o clases otorgan a la inversión económica y cultural, porque no toman en cuenta, sistemáticamente, la estructura de oportunidades diferenciales del beneficio que les es prometido por los diferentes mercados, en función del volumen y de la estructura de su patrimonio. (Becher, 1964).

Bourdieu profundiza aún más cuando señala que las interrogantes sobre la relación entre la “aptitud” (ability) por los estudios y la inversión de estudios, muestran la ignorancia que la “aptitud” o el “don” es, también, el producto de una inversión en tiempo y capital cultural, entonces, se entiende entonces, que, al evaluar los beneficios de la inversión escolar, sólo se pueden interrogar sobre la rentabilidad de los gastos educativos para la “sociedad” en su conjunto o sobre la contribución de la educación a la productividad nacional. Esta definición, típicamente funcionalista de las funciones de la educación, ignora la contribución que el sistema de enseñanza aporta a la reproducción de la estructura social, al sancionar la

transmisión hereditaria del capital cultural se encuentra de hecho comprometida, desde su origen, con una definición del “capital humano”, a pesar de sus connotaciones “humanistas”, no escapa a un economicismo e ignora que el rendimiento de la acción escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia. Desconoce también que, el rendimiento económico y social del título escolar, depende del capital social, también heredado, y que puede ponerse a su servicio.

Bourdieu y Passeron (op. cit.) utilizan como indicador de capital cultural la ocupación del padre (cfr. pp. 114 y ss.) y la escolaridad asociada a esta; más tarde, Bourdieu (1977) agrega lo que podría denominarse consumo de bienes culturales sofisticados o consumo de alta cultura, al considerar entre sus indicadores la asistencia a la ópera y museos, tipo de música preferida, etc. En ambos trabajos se sustenta la hipótesis de que el capital cultural es una variable determinante del éxito escolar y, por tanto, de la reproducción cultural y social. (Teresa Bracho, 1990).

Las escuelas multigrado convergen y/o fueron yuxtapuestas en una exclusión social, no accidental, sino parte de un sistema que tiende a reproducir los patrones socio culturales, estos están definidos por el espacio social en que se encuentran, Bourdieu desarrolla un concepto de espacio social que permite entender mucho mejor el rezago que aqueja a las escuelas ubicadas en lugares marginales para el autor el espacio social es: *el conjunto de posiciones distintas y coexistentes, exteriores las unas de las otras, definidas las unas en relación con las otras, por relaciones de proximidad, de vecindad o alejamiento y también por relaciones de orden, como debajo, encima y entre... el espacio social es construido de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación... capital económico y capital cultural (Bourdieu, 2005).*

Pierre Bourdieu establece tres categorías en el que se construye el capital cultural, que como hemos visto, este capital no es ajeno a un entorno social, influenciado por

los padres y reproducido por un sistema político y económico, por lo que estas tres categorías abarcan estos tres aspectos importantes familia, entorno social y sistema en este caso educativo.

Bourdieu afirma que el capital cultural existe en un estado incorporado al individuo, en forma de habitus y disposiciones durables; en un estado objetivado en bienes culturales (como libros, obras de arte, etc.); y en un estado institucionalizado, expresado fundamentalmente en títulos o certificados escolares. (Teresa Bracho, 1990).

El capital cultural puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, estos son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc. y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural —que supuestamente debe de garantizar— las propiedades totalmente originales. (Bourdieu)

#### 2.4.2.1 El estado incorporado:

La mayor parte de las propiedades del capital cultural puede deducirse del hecho de que en su estado fundamental se encuentra ligado al cuerpo y supone la incorporación. La acumulación del capital cultural exige una incorporación que, en la medida en que supone un trabajo de inculcación y de asimilación, consume tiempo, tiempo que tiene que ser invertido personalmente por el “inversionista” (al igual que el bronceado, no puede realizarse por poder

El trabajo personal, el trabajo de adquisición, es un trabajo del “sujeto” sobre sí mismo (se habla de cultivarse). El capital cultural es un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la “persona”, un hábito. Quien lo posee ha pagado con su “persona”, con lo que tiene de más personal: su tiempo.

Este capital “personal” no puede ser transmitido instantáneamente (a diferencia del dinero, del título de propiedad y aun de nobleza) por el don o por la transmisión hereditaria, la compra o el intercambio. Puede adquirirse, en lo esencial, de manera totalmente encubierta e inconsciente y queda marcado por sus condiciones primitivas de adquisición; no puede acumularse más allá de las capacidades de apropiación de un agente en particular; se debilita y muere con su portador (con sus capacidades biológicas, su memoria, etc.) por estar ligado de múltiples maneras a la persona, a su singularidad biológica, y por ser objeto de una transmisión hereditaria siempre altamente encubierta y hasta invisible, constituye un desafío para todos aquellos que apliquen la vieja y persistente distinción que hacían los juristas griegos entre las propiedades heredadas y las adquiridas, es decir, agregadas por el propio individuo a su patrimonio hereditario de manera que alcance a acumular los prestigios de la propiedad innata y los méritos de la adquisición. De allí que este capital cultural presenta un más alto grado de encubrimiento que el capital económico, por lo que está predispuesto a funcionar como capital simbólico, es decir desconocido y reconocido, ejerciendo un efecto de (des)conocimiento, por ejemplo, sobre el mercado matrimonial o el mercado de bienes culturales en los que el capital económico no está plenamente reconocido. (Bourdieu).

Por una parte se sabe que la apropiación del capital cultural objetivado, y por lo tanto, el tiempo necesario para realizarla, depende principalmente del capital cultural incorporado al conjunto de la familia, Por otra parte, se sabe que la acumulación inicial de capital cultural, condición de acumulación rápida y fácil de cualquier tipo de capital cultural útil, comienza desde su origen, sin retraso ni pérdida de tiempo, sólo para las familias dotadas con un fuerte capital cultural por otra parte, se sabe que la acumulación inicial de capital cultural, condición de acumulación rápida y fácil de cualquier tipo de capital cultural útil, comienza desde su origen, sin retraso ni pérdida de tiempo, sólo para las familias dotadas con un fuerte capital cultural (Bourdieu).

El estado incorporado encuentra su principal fuente de desarrollo en la familia, pues es en ella donde el individuo encuentra un espacio físico, emocional y de protección que le va a permitir establecer las primeras interacciones sociales para la construcción de su naciente capital cultural, como lo construya será determinante para su actuar en los distintos espacios a los que enfrentará.

#### 2.4.2.2 El estado objetivado.

El capital cultural en su estado objetivado posee un cierto número de propiedades que se definen solamente en su relación con el capital cultural en su forma incorporada. El capital cultural objetivado en apoyos materiales tales como escritos, pinturas, monumentos, etc., es transmisible en su materialidad.

Así los bienes culturales pueden ser objeto de una apropiación material que supone el capital económico, además de una apropiación simbólica, que supone el capital cultural. De allí que el propietario de los instrumentos de producción debe de encontrar la manera de apropiarse, o bien del capital incorporado, que es la condición de apropiación específica, o bien de los servicios de los poseedores de este capital: es suficiente tener el capital económico para tener máquinas; para apropiárselas y utilizarlas de acuerdo con su destino específico (definido por el capital científico y técnico que se encuentra en ellas incorporado) hay que disponer, personalmente o por poder, del capital incorporado. Tal es sin duda el fundamento del estatuto ambiguo de los “cuadros” si se enfatiza el hecho de que no son los propietarios (en el sentido estrictamente económico) de los medios de producción que utilizan, y que solamente sacan provecho de su capital cultural vendiendo los servicios y los productos que les es posible, se les ubica del lado de los dominados; si se insiste en el hecho de que se benefician con la utilización de una forma particular de capital, son colocados del lado de los dominadores. Todo parece indicar que en la medida en que se incrementa el capital cultural incorporado a los instrumentos de producción (al igual que el tiempo incorporado necesario para adquirir los medios de apropiárselo, o sea, para atender a su intención objetiva, su destino y su función) la fuerza colectiva de los propietarios del capital cultural

tendería a incrementarse, a menos de que los dueños de la especie dominante del capital no estuvieran en condición de poner a competir a los poseedores del capital cultural (éstos, además, tienen una inclinación a la competencia, dadas las condiciones mismas de su selección y formación, particularmente en la lógica de la competencia escolar y el concurso). El capital cultural en su estado objetivado se presenta con todas las apariencias de un universo autónomo y coherente, que, a pesar de ser el producto del actuar histórico, tiene sus propias leyes trascendentes a las voluntades individuales, y que, como lo muestra claramente el ejemplo de la lengua, permanece irreductible ante lo que cada agente o aún el conjunto de agentes puede apropiarse (es decir, de capital cultural incorporado). Sin embargo, hay que tener cuidado de no olvidar que este capital cultural solamente subsiste como capital material y simbólicamente activo, en la medida en que es apropiado por agentes y comprometido, como arma y como apuesta que se arriesga en las luchas cuyos campos de producción cultural (campo artístico, campo científico, etc.), y más allá, el campo de las clases sociales, sean el lugar en donde los agentes obtengan los beneficios ganados por el dominio sobre este capital objetivado, y por lo tanto, en la medida de su capital incorporado.

#### 2.4.2.3 El estado institucionalizado.

La objetivación del capital cultural bajo la forma de títulos constituye una de las maneras de neutralizar algunas de las propiedades que, por incorporado, tiene los mismos límites biológicos que su contenedor. Con el título escolar, esa patente de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional, constante y jurídicamente garantizado desde el punto de vista de la cultura, la alquimia social produce una forma de capital cultural que tiene una autonomía relativa respecto a su portador y del capital cultural que él posee efectivamente. La mayoría de las veces la relación dialéctica entre el capital cultural objetivado, cuya forma por excelencia es la escritura, y el capital incorporado, se ha reducido a una descripción exaltada de la degradación del espíritu por la letra, de lo vivo por lo inerte, de la creación por la rutina, de la gracia por la pesadez en un momento dado; instituye el capital cultural por la magia colectiva, a la manera (según Merleau Ponty) como los

vivos instituyen sus muertos mediante los ritos de luto. Basta con pensar en el concurso, a partir del continuum de las diferencias infinitesimales entre sus resultados, produce discontinuidades durables y brutales del todo y la nada, como aquello que separa el último aprobado del primer reprobado, e instituye una diferencia esencial entre la competencia estatutariamente reconocida y garantizada, y el simple capital cultural, al que se le exige constantemente validarse. Se ve claramente en este caso, la magia del poder de instituir, el poder de hacer ver y de hacer creer o, en una palabra, reconocer. No existe sino una frontera mágica, es decir impuesta y sostenida (a veces arriesgando la vida), por la creencia colectiva (“verdad del lado de los Pirineos, error más allá de ellos”). Es la misma diacrisis originaria la que instituye el grupo como realidad a la vez constante (es decir, trascendente a los individuos), homogénea y diferente, mediante la institución (arbitraria y desconocida en tanto tal) de una frontera jurídica que instituye los últimos valores del grupo, aquellos que tienen como principio la creencia del grupo en su propio valor y que se definen en oposición a los otros grupos. Al conferirle un reconocimiento institucional al capital cultural poseído por un determinado agente, el título escolar permite a sus titulares compararse y aun intercambiarse (substituyéndose los unos por los otros en la sucesión). Y permite también establecer tasas de convertibilidad entre capital cultural y capital económico, garantizando el valor monetario de un determinado capital escolar. El título, producto de la conversión del capital económico en capital cultural, establece el valor relativo del capital cultural del portador de un determinado título, en relación con los otros poseedores de títulos y también, de manera inseparable, establece el valor en dinero para ser cambiado en el mercado de trabajo. La inversión escolar sólo tiene sentido si un mínimo de reversibilidad en la conversión está objetivamente garantizado. Dado que los beneficios materiales y simbólicos garantizados por el título escolar dependen también de su escasez, puede suceder que las inversiones (en tiempo y esfuerzos) sean menos rentables de lo esperable en el momento de su definición (o sea que la tasa de convertibilidad del capital escolar y del capital económico sufrieron una modificación de facto). Las estrategias de reconversión del capital económico en capital cultural, como factores coyunturales de la explosión

escolar y de la inflación de los títulos escolares, son determinadas por las transformaciones de las estructuras de oportunidades del beneficio, aseguradas por los diferentes tipos de capital. (Bourdieu)

Estas tres subcategorías que construyen el Capital Cultural, estado objetivado, estado incorporado y estado institucionalizado nos dan los elementos necesarios para entender la realidad de las escuelas multigrado y explicar que más que una mala gestión institucional, el rezago educativo es producto de estas condiciones, en donde no solo es exclusiva del alumno, sino también habrá que analizar bajo esta misma perspectiva el capital cultural que el docente también ha construido, el de la región y comunidad de los padres y de aquellos que intervengan directamente el quehacer educativo de las escuelas multigrado. Teresa Bracho nos resume perfectamente lo que estos tres estados persiguen:

Por definición, el primer estado es condición de posibilidad, de apropiación cultural o simbólica del segundo, y correspondería a lo que en La Reproducción se había denominado habitus; correspondería también a los códigos de comunicación a los que refiere Berinstein. El tercero, los certificados escolares, acreditan en forma relativamente independiente del individuo la posesión de capital cultural, traduciéndose, a través de la conversión del diploma en capital económico, en una mercancía intercambiable en el mercado de trabajo. (Teresa Bracho).

El capital cultural es pues un potencial cultural intelectual donde interviene el individuo ligado estrechamente a una transmisión de costumbres, tradiciones, conocimientos de un entorno familiar e inclusive de la comunidad (estado objetivado), los referentes materiales que surgen de este legado cultural tiene un contacto directo, estatuas, bibliografía, museos, teatros, cines, espacios artísticos, bibliotecas, etc. (estado incorporado) y además garantizados por una certeza jurídica, representado por un sistema educativo, que a través de certificados, constancias, diplomas, títulos, le permitirán comprobar o sustentar un cúmulo de conocimientos adquiridos (estado institucionalizado). Pero estas construcciones

intelectuales, no pueden garantizar una democratización en el desarrollo integral de los alumnos, es decir, el capital cultural está delimitado por otros capitales que también Pierre Bourdieu nos señala: el capital social, capital, económico, capital político. Pero estos, no serán motivo de análisis en la integración de nuestras comunidades de aprendizaje que será nuestra siguiente categoría por explicar.

### **2.4.3 Comunidades de aprendizaje.**

Las comunidades de aprendizaje se constituyen dentro de un contexto educativo, con un proyecto diseñado en conjunto, donde permea un trabajo colaborativo, dialógico en donde todos, docentes, alumnos, padres de familia, asumen un rol protagónico en la búsqueda de cumplir con un objetivo común: el aprendizaje.

Wenger (1972), sostiene que los seres humanos desde sus orígenes han buscado formar comunidades donde acumulan un aprendizaje colectivo en prácticas sociales. El hombre como ser racional, establece relaciones con otros seres humanos, no solo con la finalidad de garantizar su supervivencia, sino también para intercambiar aprendizajes que les permitan entender mejor la realidad que los converge. El ser humano se desarrolla en esta interacción que establece con sus semejantes, es entonces, la capacidad del ser social, lo que ha provocado el desarrollo que hasta ahora nos caracteriza.

Hablando del ámbito escolar las comunidades de aprendizaje para Torres (2001). Consiste en:

- Una propuesta educativa comunitaria, cuyo ámbito de concreción es la sociedad local.
- Parte de la premisa de que toda comunidad humana posee recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje operando.
- Adopta una visión amplia de lo educativo.
- Asume como objetivos y como eje el aprendizaje.
- Involucra a niños, jóvenes y adultos, valorando el aprendizaje intergeneracional y entre pares.

- Se basa en la premisa de que únicamente un esfuerzo conjunto puede hacer posible la educación para todos y el aprendizaje permanente.
- Estimula la búsqueda y el respeto por lo diverso.
- Busca mostrar la importancia y el potencial que tiene el desarrollo de sistemas de aprendizaje generados y desarrollados a nivel local.
- Se propone como un modelo de desarrollo y cambio educativo de abajo hacia arriba y de adentro hacia fuera.

Coll, identifica cinco tipos de comunidades de aprendizaje:

- I. El Aula como comunidad de aprendizaje
- II. La escuela como comunidad de aprendizaje
- III. Las comunidades profesionales de aprendizaje
- IV. Comunidades de aprendizajes virtuales
- V. El círculo de lectura como comunidad de aprendizaje.

Como podemos ver la comunidad de aprendizaje no se centra a un solo espacio, ni momento, es integradora, donde confluyen todas las personas interesadas en la mejora de los aprendizajes. El docente no solo establece comunidades en el aula y escuela, también debe buscar otros docentes que compartan sus intereses o necesidades, en este caso, a otros maestros multigrado que compartan sus mismas inquietudes. Las tecnologías virtuales y las redes sociales que surgen de ellas ayudan de igual forma a mantener vigentes estas comunidades en una forma distinta de interactuar. Los círculos de lectura es tal vez el medio tradicional más usado por estas comunidades de aprendizaje.

Por lo anterior vemos una viabilidad en la construcción de comunidades de aprendizaje en las escuelas multigrado, con la intención de solucionar ese atraso académico que es consecuencia sustantiva del rezago que las ha caracterizado históricamente. Es en las comunidades de aprendizaje donde está la solución y lo vamos a demostrar.

## **CAPÍTULO III**

### **MÉTODO DE INDAGACIÓN**

Se trata de fundamentar, después de un profundo debate entre el paradigma cualitativo y cuantitativo, el motivo porque esta tesis doctoral está cimentada bajo una metodología de Investigación Acción como nuestro método de indagación. Aquí se contraponen diferentes metodologías de estudio con el propósito de argumentar racionalmente el por qué de la selección de este método (Investigación Acción), sus ventajas sobre las diferentes metodologías para el cumplimiento de los objetivos de esta investigación.

#### **3.1 Enfoque Paradigmático.**

Si bien en el capítulo anterior hablamos de paradigmas resulta indispensable retomar este tema para seguir construyendo la rigurosidad científica que requiere este documento recepcional.

##### **3.1.1 Volvamos a hablar de paradigma.**

Recordemos que la RAE define a Paradigma como “la Teoría o conjunto de teorías cuyo núcleo central se acepta sin cuestionar y se subministra la base y modelo para resolver problemas y avanzar en el conocimiento”. Esta concepción newtoniana del paradigma nos ejemplifica cómo la visión del dominante trata de imponerse sobre otros constructos, incluso de formación científica, donde no existirá un camino a la verdad si se reniega de él o se plantean otras formas de pensar, se aleja de la condición humana, adopta un carácter mecánico, lineal, determinista, una forma muy fragmentada de establecer una visión del mundo.

La raíz etimológica de la palabra paradigma, la encontramos en el griego *paradeigma* (παράδειγμα), en donde se constituye del prefijo *para=* junto y, de *deigma=* modelo, ejemplo; el cual se deriva de *deiknynai* = mostrar, apuntar con el dedo, entonces, para los griegos un paradigma es un ejemplo que imitar.

A Platón se le puede atribuir como el primer pensador que incorpora este concepto (paradigma) al estudio de las ideas (Arnal Mariano, 2010), su *paradeigmata* se entiende como los paradigmas de la realidad. Estos ejemplos que seguir de la realidad, para Platón, tienen un carácter divino, estos se reproducirán las cosas terrenales, un paradigma es una creencia u opinión compartida colectivamente. Este modelo debe relacionar el mundo sensible con el mundo inteligible a través de tres soluciones:

- Participación que es la "*idea*" intrínsecamente ligada a la "cosa"
- Presencia *cualidad circunstancial* de la "cosa"
- Imitación. *Relación analógica* entre modelo e imagen

Newton a diferencia de Platón logra ponderar el carácter científico de un paradigma, en contraste de la divinidad que Platón exige como condición. La visión newtoniana ignora el consenso colectivo, sobre poner, ante todo, la verdad científica que no puede ser interpelada debido a la solidez con que se construye este paradigma, olvida la pertinencia histórica que para esta investigación será sustancial.

Kuhn nos da un primer acercamiento a la definición del concepto de paradigma que se pretende abordar en este trabajo, en donde la cultura del docente, el rezago educativo y la formación de comunidades de aprendizaje en las escuelas multigrado, nos obligan a delimitar con precisión el enfoque paradigmático. Siguiendo con Kuhn, él, considero a los paradigmas como realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. (Los paradigmas según Thomas Kuhn) Abandona la atemporalidad de Newton y limita a la comunidad científica el consenso colectivo que requiere Platón. Resalta el carácter científico como condición de un paradigma.

*"Paradigma científico es una constelación de alcances, términos, técnicas, etc. que tiene una comunidad científica en común y que son aplicados por esa comunidad"*

*para la definición de problemas y soluciones legítimas. Paradigma social es una constelación de términos, valores, percepciones y prácticas que tienen en común una comunidad y que forma una determinada vista, percepción de la realidad que es el sustrato de la manera que esta sociedad se auto organiza” (Capra, 1996).*

¿Cómo transitar de un paradigma social a un paradigma científico? ¿Qué elementos ontológicos y/o epistemológicos debemos considerar para lograrlo? Es innegable que la cultura del docente que labora en escuelas multigrado se ve fuertemente influenciado por estos dos paradigmas; por un lado, tenemos los conocimientos científicos, pedagógicos ya incorporados en su *estado institucional* (Bourdieu), pero de igual forma, el docente construye las referencias de su actuar en sociedad en una dialéctica entre sus referencias internas *estado incorporado* (Bourdieu) y los aportes de su contexto *estado objetivado* (Bourdieu). Un compendio intrínseco de paradigmas científicos y sociales en la cultura del docente guía: *el habitus, el capital simbólico, su capital político, su capital social*; serán fundamentales para la conducción del proceso enseñanza aprendizaje, tienen una relación directa con el rezago educativo y se desprende una propuesta de solución a través de la aplicación de las comunidades de aprendizaje en escuelas multigrado. Capra nos aporta una manera abierta de conducir este proceso de investigación a realizar, nos acerca más a la construcción de un concepto de paradigma útil a los propósitos planteados.

La línea de investigación a seguir, debe tomar en cuenta de manera primordial la temporalidad de la verdad histórica que se pretende estudiar, si bien, es importante para un estudio científico su trascendencia al tiempo, no es en un primer momento su objetivo sustancial, todo paradigma que sustenta un proceso de investigación en las ciencias sociales, no debe perder de vista lo que Kuhn (1962) nos dice: “Un paradigma es un entramado de relaciones conceptuales, teóricas, instrumentales y metodológicas usadas por una comunidad científica. Es un modelo de acumulación de conocimientos utilizado por la ciencia durante una época histórica determinada.

Ello nos conlleva necesariamente a profundizar en los saberes construidos a lo largo del desarrollo científico, sin perder nunca de vista las similitudes y contrariedades históricas de los momentos en que se desarrollaron y la pertinencia del momento actual en que guiarán una investigación. No olvidemos que: “En cualquier paradigma aceptado, con el tiempo van apareciendo anomalías e inconsistencias que ponen en duda su validez, lo que contribuye a la aparición de nuevos modelos explicativos dando origen, eventualmente, al asentamiento de uno nuevo” (Torró Biosca, 2005).

### **3.1.2 Entonces ¿Cualitativo o cuantitativo?**

Para quienes convergen en el campo de las Ciencias Sociales, tal vez este sea el tema más álgido para solucionar, esta principal dicotomía que nos presenta el campo de la investigación en donde se confrontan dos paradigmas metodológicos, ya que ambos poseen marcadas diferencias; mientras el paradigma cuantitativo utiliza un método de análisis causal, correlacional, el paradigma cualitativo utiliza un método de análisis descriptivo e interpretativo.

Debemos entender, primeramente, para poder situar el motivo de este debate metodológico, que el acto educativo es un proceso estocástico, entendamos que un proceso estocástico es un conjunto de variables aleatorias que depende de un parámetro o de un argumento. En términos mucho más sencillos, un proceso estocástico es aquel que no se puede predecir. Se mueve al azar; mientras que en un proceso determinado los mismos factores obtendrán el mismo resultado, dos átomos de hidrógeno al unirse con un átomo de oxígeno se obtendrá agua; el consumo excesivo de carbohidratos y una vida sedentaria provocan un sobrepeso; al hablar de la educación como un proceso estocástico queremos decir, que a diferencia de los procesos determinados, aquí, aun con los mismos factores no siempre se obtendrán los mismos resultados, una misma normatividad (Art. 3º), un mismo plan de estudios, una infraestructura similar e incluso una misma metodología, no garantiza una homogenización en la adquisición de aprendizajes en los alumnos que integran el sistema educativo nacional. Entonces, tenemos

escuelas exitosas y escuelas con un rezago escolar muy acentuado, tomando en cuenta que el sistema educativo les provee los mismos programas, los mismos libros de texto, salones y mobiliario muy similares, etc.

Lo anterior hace, para cualquier investigador en el campo de la educación, que pretenda establecer un rigor científico a su objeto de estudio, profundizar en este debate entre lo cualitativo y lo cuantitativo, no se trata de buscar la forma del diseño de un camino a seguir, es encontrar el fondo del propósito a lograr.

Es importante delimitar la intención de este apartado, no pretendemos dar solución a una respuesta que tiene a la humanidad en una polémica perpetua que bien data en la Grecia Clásica, en el siglo IV a.C. una confrontación iniciada por Platón y Aristóteles.

Platón fue el exponente del razonamiento deductivo y la representación matemática y Aristóteles el del razonamiento inductivo y la descripción cualitativa. Esto nos permite afirmar que, el énfasis cualitativo o la visión cualitativa de mundo precedían a la cuantitativa. Sin embargo, es preciso analizar los procesos sociales e históricos de construcción de los sujetos y los objetos sociales que se dieron en la propia historia de los lenguajes de las ciencias y metodologías que se gestaron de forma paralela a esa construcción.

Platón y Aristóteles son las dos figuras y concepciones emblemáticas del planteamiento inicial de la polémica centrada en las visiones más “formalista” y más “sustantivista” defendidas por ambos filósofos. Aristóteles defendía una concepción de Naturaleza más “pre-cualitativista”, tenía más de “sustantivista”, “sensible” y “empírica”, en el sentido de empírica como “trato directo con las cosas”. Platón defendía una aproximación más “precuantitativista” de la Naturaleza, tenía más de “formalista”, “idealista”, “abstracta” y “matematizable”. Platón defendía una aproximación más “precuantitativista” de la Naturaleza, tenía más de “formalista”, “idealista”, “abstracta” y “matematizable”. (Guardian, Alicia, 2007).

Esta disyuntiva metodológica en el que encierra todo un compendio de entender al mundo en el que protagonizaron Aristóteles y Platón, intencional o no intencionalmente, dio origen a una disputa entre dos enfoques: el cuantitativo y el cualitativo. Cabe mencionar que no pretendemos definir entre ambos enfoques, cualitativo y cuantitativo, cuál es el científicamente correcto para una investigación en el campo educativo, cuál tiene o no tiene una validez histórica para interpretar una realidad, lo importante es tener una visión clara para definir en enfoque paradigmático acorde a la investigación a desarrollar, la manera en que vamos a interpretar nuestra realidad, ya sea un paradigma cualitativo o cuantitativo, este tiene que ser un traje ergonómico a nuestra investigación.

Tradicionalmente el concepto de Paradigma y su correspondiente debate se ha tratado dicotómicamente, enfrentando a la metodología cualitativa con la metodología cuantitativa, investigación positivista frente a investigación humanista. Esta dicotomía deriva de las dos grandes tradiciones filosóficas predominantes en nuestra cultura; realismo e idealismo.

Latorre afirma que, la era de *Investigación Educativa* actual, se ha movido desde posiciones dominadas por la perspectiva positivistas a posiciones más pluralistas y abiertas. “la era positivista actual se caracteriza por una aceptación de la diversidad epistemológica y pluralidad metodológica.” Ante el problema de los paradigmas se plantean diversas posiciones, una promovida por Smith y Heshusius (1986) que se refiere a la incompatibilidad entre los paradigmas, otra que es fundamentada por Cook y Reichardt (1986) que plantea la complementariedad entre los paradigmas; y una tercera propuesta por Walker y Evers (1988) que postula una unidad epistemológica; lo que significa que el origen del conocimiento y el rol del sujeto que conoce es tal que hace los paradigmas teóricos divergentes y no compatibles.

Fue así como el paradigma positivista comenzó a tener varios detractores que criticaban los supuestos mecanicistas y estáticos de las ciencias naturales, y

proponían una visión humanista para comprender la realidad social que se daba en un contexto de interacción de los individuos. Fue así como esta posición idealista (paradigma cualitativo) surgió en contra del positivismo (paradigma cuantitativo).

El paradigma cualitativo apareció presentando al mundo como una estructura en movimiento, cambiante y lleno de dinamismo, en dónde las personas son concebidas como agentes activos en la construcción de las realidades que se presentan.

Cook y Reichardt (1986) presentan la siguiente tabla de desencuentros:

Paradigma Cuantitativo	Paradigma Cualitativo
Posee una concepción global positivista Hipotético-deductivo	Posee una concepción global fenomenológica
Particularista	Inductiva
Objetiva	Estructuralista
Orientada a los resultados	Subjetiva
Propia de las ciencias naturales.	Orientada al proceso
	Propia de la antropología social

Tabla N° 05 Paradigmas de la investigación. Aporte de Reichard y Cook (1986)

Esta tabla de Cook y Reichardt nos clarifica el enfoque paradigmático que debemos implementar, nuestra investigación más que una concepción positivista, requiere una explicación fenomenológica, que nos ayude a entender una realidad propia de la antropología social.

Yamile Delgado (2010), nos profundiza mayormente en las diferencias entre paradigma cualitativo y cuantitativo en el siguiente esquema:

PARADIGMA CUANTITATIVO	PARADIGMA CUALITATIVO
Surge de las Ciencias Naturales. La investigación cuantitativa recoge información empírica (de cosas o aspectos que se pueden contar, pesar o medir) objetiva y que por su naturaleza siempre arroja números como resultado.	Surge de las Ciencias Sociales, en particular de la Antropología. Este tipo de investigación recoge información de carácter subjetivo, es decir, que no se percibe por los sentidos, como el cariño, la afición, los valores, aspectos culturales, etc. por lo que sus resultados siempre se traducen en apreciaciones conceptuales (en ideas o conceptos), pero de la más alta precisión o fidelidad posible con la realidad investigada.
Abarca el fenómeno en tal forma que pueda cuantificarse. La selección de los participantes es aleatoria. La planificación de la investigación se hace en forma anticipada.	Abarca los fenómenos culturales, que tienen que comprenderse, especialmente para explicar el sentido que tiene un fenómeno para quienes lo viven. La selección de los participantes es intencionada (no aleatoria). La planificación se hace en la marcha.
La naturaleza de la información es traducida a números y termina con datos numéricos	Recoge cualidades, palabras, significados y sentidos, por medio de entrevistas, videos, grabaciones, guías de observación, etc. Esta investigación termina con datos de apreciaciones conceptuales
La relación sujeto - objeto de investigación es impersonal. Se mantiene una cierta distancia del objeto don el propósito de no sesgar los resultados.	Relación sujeto - objeto de investigación: Hay una comunicación directa. Entre más cerca, se está más adentro y se capta mejor el fenómeno. La relación entre el investigador y el participante es personal, cercana.
Énfasis en la descripción de "variables explicativas", Solo en el método cuantitativo.	No se consideran variables de ese tipo.
Tipo de data: numérica y fácilmente analizable	Cualitativa, a menudo difícil de analizar.
Sus métodos más apropiados son: el Experimental, el Cuasiexperimental y el Correlacional.	Sus métodos más apropiados son: el Etnográfico y el Histórico.
Limitaciones: 1) Exagerado control de las variables, 2) Artificialidad de las situaciones a tal punto que se alejan de "retratar" lo que ocurre en la realidad.	Limitaciones; 1) Por lo general tiene un carácter subjetivo la interpretación de la información, 2) Incapacidad para manipular variables independientes producto de la selección no aleatoria.

Tabla N° 04 Diferencias entre p. cualitativos y cuantitativos. Aporte de Yamile Delgado (2010)

Para el sentido de esta investigación resaltamos lo siguiente en cuanto a lo que la tabla nos presenta referente a paradigmas cualitativos:

- Abarca el fenómenos culturales, que tienen que comprenderse, especialmente para explicar el sentido que tiene un fenómenos para quienes lo viven. La selección de los participantes es intencionada (no paramétrica). La planificación se hace en la marcha.
- Relación sujeto - objeto de investigación: Hay una comunicación directa, entre más cerca, se está más adentro y se capta mejor el fenómeno. La relación entre el investigador y el participante es personal, cercana.

Estas dos características intencionalmente resaltadas sobre las demás, nos permite afianzar los argumentos favorables para la selección de un enfoque cualitativo. Estamos hablando de un acto educativo que se ve seriamente determinado por el capital cultural de los que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje y su medio circundante, el campo de acción no obedece a fórmulas matemáticas para obtener una muestra aleatoria (al menos no como principal forma de obtenerla), sino a la selección intencionada de la muestra a estudiar, que obedece más a características y similitudes de una problemática (rezago educativo) que las intercepta. El acto educativo, al menos, esta es la intencionalidad de la propuesta, nos permite mantener una interacción directa con el objeto de estudio, también se es parte activa en el estudio del fenómeno, no se es un observador lejano, pasivo e inerte durante el proceso. Entendamos que el paradigma cualitativo es una alternativa al paradigma racionalista puesto que hay cuestiones problemáticas y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su existencia desde la perspectiva cuantitativa, como por ejemplo los fenómenos culturales, que son más susceptibles a la descripción y análisis cualitativo que al cuantitativo.

Por otra parte, el paradigma cualitativo posee un fundamento decididamente humanista para entender la realidad social de la posición idealista que resalta una

concepción evolutiva y negociada del orden social. El paradigma cualitativo percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos, el hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva y cognoscible para todos los participantes en la interacción social. Además, el mundo social no es fijo ni estático sino cambiante, mudable, dinámico. El paradigma cualitativo no concibe el mundo como fuerza exterior, objetivamente identificable e independiente del hombre. Existen por el contrario múltiples realidades. En este paradigma los individuos son conceptuados como agentes activos en la construcción y determinación de las realidades que encuentran, en vez de responder a la manera de un robot según las expectativas de sus papeles que hayan establecido las estructuras sociales, no existen series de reacciones tajantes a las situaciones, sino que, por el contrario, y a través de un proceso negociado e interpretativo, emerge una trama aceptada de interacción. El paradigma cualitativo incluye también un supuesto acerca de la importancia de comprender situaciones desde la perspectiva de los participantes en cada situación.

### **3.1.3 Definamos el enfoque paradigmático.**

Pérez Serrano (1990). Enuncia las siguientes características de los paradigmas cualitativos

- La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis, ya que la realidad está constituida no sólo por hechos observables y externos, sino por significados y símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de una interacción con los demás.
- El objeto de la investigación de este paradigma es la construcción de teorías prácticas, configurados desde la misma praxis y constituida por reglas y no por leyes. (Identificación de las reglas que subyacen, siguen y gobiernan los fenómenos sociales).
- Insiste en la relevancia del fenómeno, frente al rigor (validez interna) del enfoque racionalista.
- Intenta comprender la realidad dentro de un contexto dado, por tanto, no puede fragmentarse ni dividirse en variables dependientes e independientes.

- Describe el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento, esto es optar por una metodología cualitativa basada en una rigurosa descripción contextual de un hecho o situación que garantice la máxima intersubjetividad en la captación de una realidad compleja mediante una recogida sistemática de datos que posibilite un análisis e interpretación del fenómeno en cuestión.
- Aboga por la pluralidad de métodos y la adopción de estrategias de investigación específicas, singulares y propios de la acción humana. (Observación participativa, estudio de casos, investigación - acción).
- Estudia con profundidad una situación concreta y profundiza en los diferentes motivos de los hechos.
- Desarrollo de hipótesis individuales que se dan en casos individuales.
- No busca la explicación o causalidad, sino la comprensión del fenómeno.
- El individuo es un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte significados.

Coincidimos con Pérez Serrano cuando afirma que, en este paradigma (cualitativo), la realidad es global, holística y polifacética, nunca estática, tampoco es una realidad que nos viene dada, sino que se crea. “No existe una única realidad, sino múltiples realidades interrelacionadas”.

Anteriormente resaltamos el carácter estocástico del proceso educativo, como podemos ver, es precisamente estudiando sus características cualitativas es que podemos determinar la influencia y significancia que tienen todos los elementos que convergen en el desarrollo del acto de enseñanza – aprendizaje. La característica fundamental de la Investigación Cualitativa es su expreso planteamiento de ver los acontecimientos, acciones, normas, valores, etc., desde la perspectiva de las personas que están siendo estudiadas (Mella, 1998).

El término cualitativo implica un énfasis en los procesos y en los significados que no son rigurosamente examinados o medidos en términos de cantidad, intensidad o frecuencia. Los investigadores cualitativos enfatizan la naturaleza

de la realidad construida socialmente, la íntima relación entre el investigador y lo que se investiga y las restricciones situacionales que modelan la búsqueda, buscan dar respuestas a situaciones que enfatizan como se crea la experiencia social y como se le da significado.

La naturaleza de nuestro proceso de investigación nos conduce, podría decirse que, por antonomasia, al diseño de un paradigma cualitativo en el que podamos explicar una realidad que describe la situación de las escuelas multigrado, el campo de acción que determina el rezago educativo que las caracteriza, el cual ya hemos abundado en capítulos anteriores.

Es importante comprender el fenómeno, caracterizarlo y recategorizarlos de una manera sistematizada. Se pretende llegar a una propuesta de intervención a través de las comunidades de aprendizaje en donde la heterogeneidad de los recursos humanos y culturales que interactúan nos remiten a una interacción directa con el objeto de estudio para comprender el contexto de una manera integral sin que esto signifique una falta de validez científica, ese es el verdadero reto.

### **3.2 La Metodología.**

Toca el turno de profundizar en la metodología a utilizar para esta investigación

#### **3.2.1 La Investigación Acción.**

A lo largo de estas páginas se ha venido sosteniendo la importancia de una de una visión socio-constructivista sobre la interpretación al objeto de estudio que motiva esta investigación de carácter cualitativo. Es entonces que, para entender esta realidad y adentrarse en ella con el objetivo de poder comprender de una manera sistémica, lo más apegada a una interpretación científica posible de lo que es el rezago educativo en las escuelas multigrado, cómo influyen las situaciones culturales, económicas, sociales no sólo del alumno sino de todos los elementos que intervienen en el quehacer educativo, lo que nos obliga a diseñar un método de investigación coherente con las expectativas de la investigación.

En el apartado anterior vimos la importancia de manejar paradigmas cualitativos y no cuantitativos, toca el turno de hablar del método de investigación, pues es aquí donde podremos recabar información, evidencias o datos que nos permitan un análisis profundo para entender la problemática que incide directamente en nuestras escuelas multigrado, pero la selección de este no es no es de manera fortuita, ni arbitraria, sino que de toda la miscelánea de métodos de investigación, el investigador debe ser capaz de seleccionar aquel método que mejor se apegue a las intenciones que la investigación requiera y no a modas o gustos del propio investigador.

Para ello rescatemos la importante aportación que hizo Kurt Lewin al tratar de ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social y en 1944 por primera vez, se habla de investigación acción. Lewin Argumentaba que se podía lograr de forma simultánea avances teóricos y cambios sociales, es decir, no sólo trata de interpretar el objeto de estudio a través de un mecanismo metodológico, además, influir directamente mediante el proceso de investigación realizado, hay una interacción entre el investigador y la realidad que trata de construir junto con los elementos que participan a este método se le conoce como: investigación acción.

La investigación acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica (Kemmis, 1984). Para solucionar la problemática aquí a tratar dentro de lo que es el contexto de escuelas multigrado es necesario, forzosamente, una postura crítica ante los factores culturales, económicos, sociales, etcétera que han hecho del quehacer educativo inercias acríticas por defender una zona de confort. se trata de romper paradigmas no de investigar por investigar, sino que todos los elementos que intervienen sean críticos de la propia realidad que ellos han construido, que la asuman como propia porque en ellos también está resolverla. Kemmis agrega:

Una forma de indagación autorreflexiva, realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyéndolas educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre los mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (Aulas o escuelas, por ejemplo) (Kemmis, 1984)

En este factor tan importante señalado anteriormente las comunidades de aprendizaje serán fundamentales, pues no sólo son parte de una investigación sino también son parte de la solución, su actitud debe ser crítica y reflexiva no reproductiva. No se trata de seguir reproduciendo el modelo bancario que tanto ha criticado Freire, al contrario aquí surgirá una propuesta que permita dinamizar la práctica en las escuelas multigrado y sobre todo que repercuta en una escuela de calidad y eficiencia, pues, la investigación acción es una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora (Lomax,1990), tarea fundamental y propósito sustancial en la implementación de las comunidades de aprendizaje que serán permanentes no sólo para intenciones de esta investigación, pues como dice Bartolomé (1986) *“La investigación acción es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las Ciencias Sociales, acerca de sus propias prácticas. Se lleva a cabo en equipo con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo”*. En este caso el rol de facilitador externo del grupo lo asume quién dirige esta investigación, pero como dijimos, se trata de que las comunidades de aprendizaje se consoliden en cada una de las escuelas multigrado, además le daremos una aportación extra ya que estas comunidades no sólo serán de expertos por los profesionales de la educación, sino en una igualdad de oportunidades participarán elementos de la comunidad como son los mismos alumnos padres de familia y personas que así lo deseen, pues la investigación acción tiene un doble propósito, de acción para cambiar una organización o institución y de investigación para generar conocimiento y comprensión (Rodríguez, Sara, 2011).

Pero antes de profundizar en el método de investigación acción es importante primero señalar, a manera de ubicar mejor nuestra intención educativa e investigadora, el por qué seleccionamos esta metodología dentro de esta miscelánea de métodos cualitativos que el devenir histórico de la investigación científica ha logrado formar durante el desarrollo del progreso científico.

### **3.2.2 La miscelánea de los métodos cualitativos.**

El método cualitativo busca, ante todo, observar a profundidad el objeto de estudio en su entorno natural, definir sus características, sus cualidades y aspectos que les sean propios sin centrarse fundamentalmente en las cifras numéricas, se centra en el por qué, en lugar del qué. Al centrarse fundamentalmente en la recopilación de datos no numéricos se prioriza la comunicación producto de la observación del fenómeno natural que en los procedimientos lógicos o estadísticos.

Esta esta rama de la investigación ha producido una serie de variantes con las que se puede realizar un estudio cualitativo de los fenómenos sociales y culturales principalmente. Todos tienen su propia relevancia e intencionalidad no se trata de defender cuál es mejor sobre el uno o sobre el otro, si no de explicar por qué a los intereses de esta investigación conviene más el método seleccionado. De esta miscelánea de métodos cualitativos podemos destacar los siguientes:

- Fenomenología.
- Etnografía.
- Teoría fundamentada.
- Etnometodología: análisis del discurso.
- Estudio de caso.
- Biográficos o narrativos.
- Documental.
- Focus Groups.
- Observación.
- Inducción analítica.
- Investigación acción.

Es importante entender que cada método cualitativo tiene alguna intención investigativa, de acuerdo con esta, se pueden clasificar en descriptivos, explicativos, o interpretativos, pero esta, no es la única clasificación o taxonomía propuestas o conocidas existen varias según el autor de que se trate o sea aquí destacamos tres autores que nos ayudarán claramente a entender porque la selección de nuestro método de investigación y acción sobre otros métodos cualitativos:

Para Wolcott (1992) existen 3 criterios:

- a) Las teorías directoras de las ideas: es el esfuerzo por realizar una teoría unificada que explique todas las uniformidades observadas.
- b) Conceptos que guían las ideas: las tradicionales, la sociolingüística, la etnografía, la investigación feminista y la no metodología.
- c) Las ideas concentradas en el problema zonas investigaciones orientadas en problemas, a la acción a la toma de decisiones, es decir todas todas aquellas fórmulas dirigidas operar cambios y moras. (para el autor de este documento esto es parte importante de la investigación acción)

Tesch (1990) logra agrupar hasta 27 modalidades clasificándolas en 3 grandes familias, según a un objetivo común de investigación:

- a) Conocer las características del lenguaje
- b) Descubrir regularidades en la experiencia humana
- c) Comprender el significado de un texto o una acción

Jacobb (1987) aborda tres dimensiones

1. Asunciones sobre la naturaleza humana y la sociedad
2. Temas prioritarios de estudio
3. Metodología de la investigación que aplican

Para Jacobb de estas 3 dimensiones surgen 5 grandes tradiciones:

- I. La psicología ecológica
- II. La etnografía holística

- III. La etnografía de la comunicación
- IV. La antropología cognitiva o etnociencia
- V. El interaccionismo simbólico

Todo esto aquí expuesto sirve fundamentalmente al investigador para establecer un proceso de discriminación, en el sentido positivo, de las características y cualidades de cada uno de los métodos cualitativos la intencionalidad que éstos tienen así como el origen histórico para el que fueron diseñados, seleccionar un método implica un conocimiento técnico y científico, pero a su vez una actitud innovadora ante la materia de estudio, debe tener un conocimiento firme de su metodología de usar y una audacia para aplicarla y esta audacia empieza desde su selección.

Estamos tratando de diseñar una investigación donde todas las partes involucradas son puntos de partida a la solución de la problemática “el rezago educativo en las escuelas multigrado” pero también son el punto continuo que tendrá la capacidad, ya de manera autónoma, de seguir interactuando para seguir mejorando las condiciones de los distintos centros escolares multigrado si la intervención directa o indirecta del investigador trata de formar personas críticas pero sobre todo persistentes y de alguna manera también tenaces, hablemos pues de algunos estudios cualitativos que nos permiten entender mejor la importancia de la investigación acción sobre ellos empezamos con la fenomenología

#### 3.2.2.1 La fenomenología vs la investigación-acción.

La fenomenología es un método de investigación que trata de explicar la naturaleza de las cosas, es decir, los fenómenos. Algunos investigadores y pensadores no se ponen de acuerdo si es un método o una filosofía, pues ya que requiere una estructura de pensamiento para llegar a la verdad más allá de una secuencia de pasos, es un nuevo paradigma que observa y explica la ciencia para conocerla exactamente (Trejo, Fernando, 2012), reconoce que la representación de los fenómenos es una subjetividad del pensamiento que busca o intenta darle un

sentido indiscutible a la verdad, de esta búsqueda se pueden desprender dos tipos de razonamiento:

El Precientífico de una naturaleza más espiritual y el científico del que se desprende las ciencias objetivas. Heinonen (2015), precisa que la fenomenología es una filosofía, un enfoque, un método para el estudio de las *ciencias humanas*; pero como método presenta cierta dificultad para los investigadores cualitativos, en especial a los de habla hispana. Ayala Carabajo (2017), puntualiza que el investigador cualitativo entre los retos más comunes que enfrenta al usar esta metodología es que se requiere una inmersión en la filosofía fenomenológica en la que existen una gran diversidad de propuestas lo que resulta confusa y compleja para el investigador cualitativo. Manen precisa lo siguiente:

*“La fenomenología busca descripciones reveladoras sobre la forma en la que experimentamos el mundo prereflexivamente, sin taxonomizarlo, clasificarlo, codificarlo, o abstraerlo. De este modo, la fenomenología no nos ofrece la posibilidad de una teoría efectiva con la que podamos explicar y controlar el mundo; en lugar de eso, ofrece la posibilidad de revelaciones plausibles que nos pongan en contacto directo con el mundo”.* (van Manen, 2014).

La fenomenología nos remite a la máxima Husserlianna: “Volver a las cosas mismas” (Castillo Narciso, 2020,). No se pretende reflexionar sobre una experiencia a-teórica tal y como señala von Mannen, sino al contrario, queremos a partir de estas experiencias vividas en las escuelas multigrado aportar a la teoría una visión diferente hasta lo que ahora se ha construido y, al llamar *diferente*, no nos referimos a la profundidad de la intención del estudio sino la aportación que vamos a lograr no sólo a través de la investigación-acción.

Hablemos ahora de la etnografía para entender para ir entendiendo mejor por qué la selección de nuestra metodología

### 3.2.2.2 La Etnografía Vs Investigación.

La etnografía tiene como objetivo final construir un propio objeto de estudio recopilando e interpretando los datos obtenidos a través de una descripción objetiva de las dinámicas, las estructuras y los procesos que se dan dentro de un grupo determinado, quien realiza esta investigación cumple dos roles, el de observador y el de analista, pues P deberá tener los elementos necesarios para comparar lo observado y darle sentido apoyándose en las propias estructuras, procesos y dinámicas de la sociedad de la que viene. Debemos ver a la etnografía como un método de investigación social donde se utilizan las técnicas de observación y entrevista, posibilita construir la información de manera interactiva con los actores sociales, es un método comúnmente usado en la antropología, pero permite acercarse a otras disciplinas como la sociología, ciencias políticas y pedagógicas. El trabajo campo resulta sustancial e importante ya que, permite al investigador establecer un acercamiento con la realidad y los individuos estudiados.

La etnografía tiene un carácter fenomenológico debido a que el investigador puede obtener un conocimiento interno de la vida social, según sea la perspectiva de los propios participantes del contexto analizado, este conocimiento les servirá para realizar una descripción e interpretación del objeto de estudio planteado o del fenómeno social a investigar. Para ello, el etnógrafo debe ganarse la confianza del grupo social donde está ejerciendo el estudio con la finalidad de ganarse la confianza de todos los elementos que componen dicho grupo social, con ello, poder realizar sus anotaciones y recopilación de datos cualitativos necesarios para su análisis cultural, donde imperará una visión global desde dos perspectivas: interna, el de los miembros del grupo y una perspectiva externa, la interpretación del propio investigador, lo que define sus características holística y naturalista del método etnográfico. Su carácter es inductivo, se centra en experiencia y la exploración de primera mano sobre un escenario social, utilizando la observación directa y participante como principales formas para obtener información. Esta práctica permite establecer categorías conceptuales, regularidades y asociaciones entre los

fenómenos observados, logrando establecer modelos, hipótesis y posibles teorías explicativas de la realidad del objeto de estudio (Murillo, Javier, 2010).

Como se puede ver el método etnográfico tiene una gran influencia del fenomenológico, algo muy común en todos los métodos cualitativos, sigue tratando de explicar la vida misma de un grupo social, si bien, plantea una observación participante, la interacción que de esta surge, es muy limitada pues debe respetar la esencia de las costumbres del grupo social observado, algo que no sucede con el método de investigación-acción donde la interacción entre investigador y el grupo observado debe ser necesariamente dinámica y retroalimentador.

### 3.2.2.3 La teoría fundamentada vs investigación acción.

La teoría fundamentada es parte de las metodologías cualitativas, es una técnica de investigación desarrollada en los años setenta por los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss, influenciadas preferentemente por la investigación positivista, su ubicación epistemológica está sustentada en el interaccionismo simbólico de Blumer, quien ya en 1938 lo definía (al interaccionismo simbólico), como el proceso según el cual las personas interactúan con símbolos para construir significados. (Blummer, 1982).

La Teoría Fundamentada es una propuesta metodológica que busca desarrollar teoría a partir de un proceso sistemático de obtención y análisis de los datos en la investigación social (Glaser & Strauss, 1967). Esto constituye una metodología general para el análisis de datos cualitativos que usa sistemáticamente un conjunto de métodos para generar una teoría inductiva en torno a un área sustantiva (Glaser, 1992). La teoría emergente a la que se refiere la Teoría Fundamentada consiste en un conjunto de categorías, subcategorías, propiedades y dimensiones relacionadas entre sí, que dan cuenta de un fenómeno determinado, mediante un proceso de descripción, comparación y conceptualización de los datos. (Restrepo, Diego; 2011).

Este método de investigación cualitativa desarrollada por Glaser pretendía lograr una teoría que expusiera las relaciones subyacentes en un contexto determinado, utilizando la codificación el muestreo teórico y la y las comparaciones constantes entre la información recogida se logra la saturación de la data. La teoría surge como aquella que permite explicar las conexiones que existen entre las categorías del actual contexto (Glasser y Strauss, 1967). Glasser resalta el hecho que, el investigador debe poner en práctica al máximo su habilidad para entender lo que la data le va arrojando en el proceso investigativo y proponer hipótesis a raíz de esta información.

La teoría fundamentada se centra en el método de la comparación constante y el muestreo teórico, dos insumos básicos en esta teoría de investigación. Para el desarrollo de los procesos de investigación social, investigación fundamentada no descarta e incluso los asumen como necesarios, la descripción de datos y la ordenación conceptual, por lo que estos se organizan en categorías discretas según sus propiedades y dimensiones y luego al uso de la descripción para dilucidar estas categorías. (Corbin, 2002). Es un método que consiste en ir combinando a la par el análisis de los datos cualitativos, conceptos, categorías, propiedades, hipótesis interrelacionadas, siempre existirá la posibilidad del surgimiento de nuevas categorías con sus propiedades, mismas que se agregarán en el proceso de análisis según resulte de la dinámica de la investigación. La teoría fundamentada reconoce cuatro momentos principales:

1. Comparar incidentes aplicables a cada categoría
2. Integrar categorías y sus propiedades
3. Delimitar la teoría
4. Escribir la teoría

Como se puede notar la investigación fundamentada puede decir de que da utilidad a los intereses y objetivos de esta investigación, pero es deber de todo investigador delimitar muy bien la intencionalidad de su trabajo de campo, no se pretende

construir una teoría para escuelas multigrado, al menos no en este momento, sino de interactuar proactivamente con la realidad de las escuelas multigrado y partiendo de lo que ya existe tratar de explicar y entender la realidad donde convergen y con los elementos teóricos que tienen a la mano.

#### 3.2.2.4 Estudio de caso vs investigación-acción.

El estudio de caso como método cualitativo es, tal vez, el método de investigación más utilizado en las disciplinas de las Ciencias Sociales (Yacuzzi, 2005), con frecuencia es confundido por sus características con la investigación acción y los estudios etnográficos. Esto se debe, principalmente, que esta metodología abarca numerosas concepciones sobre la investigación, que sirve de referencia práctica dentro de la amplia familia de los métodos de investigación cuya característica básica es la integración en torno al objeto de estudio.

Yin (1994), uno de los principales referentes de la metodología de estudios de caso, define a ésta, como una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real sobre todo cuando los límites del fenómeno y su contexto no son evidentes. Monje (2008) agrega que, esta metodología se basa en múltiples fuentes de evidencias dónde se obtienen datos que permiten establecer una triangulación entre ellos además de favorecer el desarrollo previo de proposiciones teóricas para la recolección y análisis de los datos.

Es importante puntualizar que el estudio de casos está estrechamente vinculado con la teoría, al permitir el estudio de la causalidad es un insumo importante para plasmarse en una teoría, a medida que el estudio de caso se profundiza o el investigador va madurando su interpretación se va obteniendo una teoría más madura, aunque no necesariamente con perfección, todo esto hasta que el caso concluye, es decir, las referencias que se tenía del objeto de estudio y su realidad se van enriqueciendo con la interacción de la misma realidad, su aspecto empírico, con los referentes teóricos. (Del Rincón y la Torre, 1994).

El investigador recurre constantemente a los elementos teóricos para poder interpretar los datos empíricos que el objeto de estudio arroja, esto limita la intención de nuestra investigación, pues ya hemos sostenido frecuentemente la muy escasa teoría que hay sobre el rezago educativo en escuelas multigrado, así como los enfoques pedagógicos de enseñanza donde parece, que este modelo de escuelas (multigrado) no existen o no importan al sistema educativo nacional.

### **3.2.3 Apliquemos la investigación acción en nuestras escuelas multigrado.**

En los anteriores apartados tratamos de hacer una explicación breve, pero sustancial, sobre los modelos de investigación cualitativo más usados en las ciencias sociales, se trata de dejar en claro para el lector la discriminación (en el sentido positivo), que tuvimos que hacer para seleccionar el método de investigación-acción como el camino ideal, para poder interpretar las realidades que aquí nos converge.

La investigación-acción tiene la potencialidad, por su estructura metodológica, de atender una problemática social muy específica de un grupo de individuos que interactúan entre sí, ya sea una comunidad, asociaciones y escuelas, sobre todo, porque posibilita llevarse a cabo en pequeñas escalas, lo que convierte a esta metodología en el modelo cualitativo idóneo en el campo educativo, pues se puede sistematizar el estudio de un grado escolar hasta un centro educativo con las características de una escuela multigrado, sin demeritar su validez científica, desde una perspectiva cualitativa. Bell (2005), sugiere que la investigación-acción debe ser aplicada por los investigadores que al identificar un problema en su centro de trabajo desean estudiarlo para contribuir a su mejora. Las escuelas multigrado requieren mayor investigación con la finalidad de encontrar soluciones, no describir únicamente el fenómeno.

Otra ventaja que se le puede asignar a la Investigación-Acción es la posibilidad de utilizar una metodología mixta en la recolección de datos, pues acepta utilizar información cuantitativa como cualitativa y/o la mezcla de ambos (Creswell, 2014).

El investigador debe tener la habilidad para transportarse sin dificultades entre la información numérica que arroje el objeto de estudio y la percepción que este genere, entre los elementos del grupo en el que se desarrolla el estudio, clave para la toma de decisiones, pues esta metodología es un proceso con pasos “en espiral”, se investiga al mismo tiempo que se interviene (León y Montero, 2002).

Las escuelas multigrado exigen una nueva actitud ante el objeto de estudio, el rezago educativo que las afecta es de características endémicas, por lo que las alternativas para solucionarlo deben tener, también, características endémicas, esto obliga al investigador a abandonar su papel de observador, para convertirse en un actor, donde desarrolla su papel a la par, como un igual, sin jerarquías, con todos lo que intervienen en el proceso, juntos toman decisiones, juntos las aplican, juntos las evalúan, en esta espiral que va a retroalimentar el proceso de investigación-acción.

Sandín (2003), precisa que la Investigación-Acción encuentra en la práctica el medio para construir el conocimiento y nos marca tres características que nos pueden sintetizar lo que se ha venido afirmando:

1. La investigación-acción, envuelve la transformación y mejora de una realidad (social, educativa, administrativa, etc.) de hecho, se construye de ésta.
2. Parte de problemas prácticos y vinculados con un ambiente o entorno.
3. Implica la total colaboración de los participantes en la detección de las necesidades (ellos conocen mejor que nadie la problemática a resolver, la estructura a modificar, el proceso a mejorar y las prácticas que requieren transformación) y en la implementación de los resultados del estudio.

El investigador, no es el experto, es el que promueve el movimiento, el intercambio de ideas entre quienes, conoce mejor la problemática por su cercanía con la realidad. Esta visión paradigmática fue la que permitió seleccionar esta metodología, ya que se apega al objetivo de la investigación, es preciso entonces,

en los siguientes apartados, explicar su aplicación en la realidad de nuestras escuelas multigrado a estudiar.

### **3.2.4 Sigamos una ruta.**

Antes de establecer la ruta a seguir, es necesario atender la precisión realizada por Creswell (2014), en la que nos enseña que la Investigación-Acción se puede clasificar en dos tipos:

- Investigación-Acción Práctica
- Investigación-Acción Participativa.

Para lo cual tomamos la siguientes referencias, con el objetivo de conocer las principales características:

- Práctica Participativa:
  - Estudia prácticas locales (del grupo o comunidad)
  - \*Estudia temas sociales que constriñen las vidas de las personas de un grupo o comunidad
  - \*Involucra indagación individual o en equipo
  - \*Resalta la colaboración equitativa de todo el grupo o comunidad
  - \*Se centra en el desarrollo y aprendizaje de los participantes
  - \*Se enfoca en cambios para mejorar el nivel de vida y desarrollo humano de los individuos
  - \*Implementa un plan de acción (para resolver el problema, introducir la mejora o generar el cambio)
  - \*Emancipa a los participantes y al investigador
  - \*El liderazgo lo ejercen conjuntamente el investigador y uno o varios miembros del grupo o comunidad

Sin pretender una aplicación limpia u ortodoxa, si nos centramos en las características de una investigación-acción participativa, tomando características de la Investigación acción práctica, siempre y cuando el objeto de estudio así lo permita.

La investigación-acción, en general, sin importar si es práctica o participante, coinciden autores especialistas que está estructurada en ciclos y es de carácter flexible, pues permite realizar ajustes durante el proceso hasta que se alcanza la solución del problema. Para Fernández y Baptista (2014), estos ciclos son:

1. Detección y diagnóstico del problema de investigación
2. Elaboración del plan para solucionar el problema o introducir el cambio
3. Implementación del plan y evaluación de los resultados
4. Realimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción.

Si nos centramos en una investigación-acción participativa, estamos hablando de una vertiente que atiende de manera directa a los intereses del universo que estudia. Creswell puntualiza lo siguiente:

*“Implica una inclusión completa y abierta de los participantes en el estudio, como colaboradores en la toma de decisiones, comprometiéndose como iguales para asegurar su propio bienestar”* (Creswell, 2012).

En cuanto a su aplicación Bernal (2010), la resume en tres fases:

1. Fase inicial o de contacto con la comunidad.
2. Fase intermedia o de elaboración del plan
3. Fase de ejecución y evaluación del estudio.

Para Bernal la retroalimentación es parte de la fase tres, ya que esta es una constante permanente para evaluar los avances y modificar, en su caso, las acciones, con la finalidad de cumplir los objetivos trazados por los que intervienen en el objeto de estudio.

Entonces tomando en cuenta esta clasificación se puede especificar la ruta a seguir en esta investigación que a continuación se puntualiza.

#### 3.2.4.1 Fase inicial o contacto con la comunidad.

En esta fase es donde se identifica el problema, a través de la elaboración de un diagnóstico, que va a dar pie al planteamiento del problema, expresado en el primer capítulo, en esta fase nos apoyamos en las evaluaciones del ciclo escolar 2020-2021 internas y externas, así como los resultados del SiSat (Sistema de alerta temprana), para comprender el impacto del rezago educativo y el nivel de atraso escolar en el que se encuentran las cinco escuelas multigrado de la zona escolar 515. Se basó en un diagnóstico integrador que detectaba las deficiencias mostradas por los alumnos y fue el colectivo de docentes en conjunto con quien conduce esta investigación quienes determinaron la problemática a seguir, misma que se explica, como ya se dijo en el capítulo I. Se empiezan a definir el trabajo a través de las comunidades de aprendizaje.

#### 3.2.4.2 Fase intermedia o elaboración del plan.

Inmediatamente de la identificación de la problemática, surgen los compromisos para atenderla, es indispensable acudir a la teoría para construir un estado del arte lo más objetivo posible, pero no solo hay que abundar en la teoría, sino que contrastarla con la realidad, para ello, se establecen comunidades de aprendizaje, donde se toman acuerdos y se construyen acciones a realizar, donde todos parten con la convicción de llevarlas a cabo en la mejora del problema, según acciones y sus plazos establecidos, la retroalimentación es constante. Las comunidades de aprendizaje empiezan a tomar su rol preponderante.

#### 3.2.4.3 Fase de ejecución y evaluación del estudio.

La ejecución se lleva a cabo durante el primer trimestre ciclo escolar 2021-2022, donde se pretende que las acciones planteadas y aplicadas por la comunidad de aprendizaje vayan influyendo en la solución del problema. Por lo que se requiere definir los siguientes aspectos metodológicos.

### **3.2.5 Grupo de estudio**

El grupo será seleccionado de manera intencionada con los siguientes criterios:

- Variación máxima
- Grupos con mejor y menor avance desde el diagnóstico hasta el término
- Padres de los grupos con mejor y menor avance
- Docentes de los alumnos con mejor y menor avance
- Por conveniencia
- Alumnos, padres y docentes que puedan arrojar información importante a la investigación.

### **3.2.6 Instrumentos de recolección.**

Los instrumentos que nos permitirán obtener información de la muestra seleccionada serán los siguientes:

- Examen de conocimientos
- Encuestas.
- Sociograma.

Es importante mencionar que la validación de los instrumentos que así lo requieran será a través del juicio de expertos. Además, mencionar que, en todo momento el que investiga se conducirá con toda ética, guardando siempre la confidencialidad de las personas encuestadas.

La instrumentación es la parte medular del estudio de campo, pues en su diseño y aplicación depende la eficacia de los datos recabados, por ello justifiquemos el uso de cada uno de estos instrumentos a utilizar.

#### **3.2.6.1 Examen de conocimientos.**

Es un instrumento que tiene como propósito evaluar los conocimientos de los alumnos, es la forma institucional que tienen los centros escolares para recabar información y a partir de ella tomar decisiones centradas en la mejora de los aprendizajes. Para fines de esta investigación se aplicarán en dos momentos: Inicio y cierre, que nos servirán para nuestro análisis cualitativo.

### 3.2.6.2 Encuestas.

Es un instrumento que consiste en la aplicación de un cuestionario a una muestra de personas, que, para este caso, como ya se dijo será no paramétrica. Se obtiene información relevante acerca de las opiniones, actitudes, comportamientos, etc.

Se aplica ante el propósito de comprobar una hipótesis o supuestos sobre el objeto de estudio, así como identificar e interpretar metódicamente la información obtenida que puedan contribuir al propósito. De tal manera que nos será de mucha utilidad para dar una medición importante sobre el capital cultural y las comunidades de aprendizaje y la influencia que tienen con el rezago escolar.

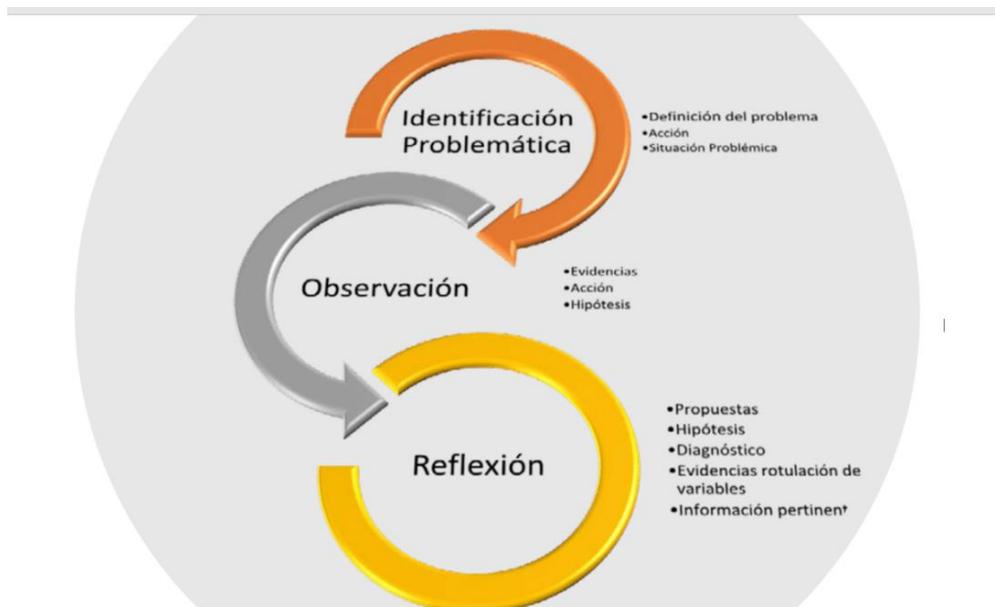
### 3.2.6.3 Sociograma.

El sociograma es un instrumento de la sociometría muy recurrido por la psicología social (López, 2000). Es aceptado como una medida de las relaciones sociales entre integrantes de un grupo.

La intención del sociograma es obtener una “radiografía grupal” para identificar de forma gráfica los lazos de influencia y de preferencia que existen dentro de los integrantes de un grupo, es decir, contextualiza las interacciones entre los sujetos, por ello la importancia para esta investigación, pues este instrumento sociométrico nos permitirá visualizar la forma en que se tejieron las relaciones en las comunidades de aprendizaje e incluso si éstas lograron conformarse o no.

### **3.2.7 Apliquemos nuestros pasos.**

Hasta aquí se ha explicado en que consiste el método de investigación acción con una vertiente participativa, hemos justificado la muestra, así como los instrumentos a utilizar. Será una ejecución del plan trazado a través de las comunidades de aprendizaje, donde determinaremos qué tanto influye el capital cultural de los que intervienen, maestros, alumnos, padres de familia en la mejora del rezago escolar (atraso escolar) de las escuelas multigrado, una aplicación metodológica que se puede entender en este esquema de Bartolomé (2020)



Esquema N° 01. Aplicación metodológica investigación acción-. Aporte de Bartolomé (2020)

Este esquema nos es importante precisarlo ya que nos dará pie a lo que será nuestro siguiente capítulo: análisis y presentación de los resultados.

## CAPÍTULO IV

### EL PROYECTO

En este capítulo se presenta la descripción y explicación de los datos obtenidos, representados en una tabla cronológica, tablas de resultados, gráficas, esquemas, producto de los instrumentos propuestos para la recolección de datos, según los objetivos de la investigación.

Se podrá encontrar una interpretación de la eficacia de la investigación realizada en las escuelas multigrado para solucionar su rezago educativo, sustentada en los resultados principales que aportan información de los instrumentos aplicados a toda la comunidad escolar. Se explica, también, el procedimiento utilizado para la protección de datos e identidad de los participantes.

#### 4.1 Presentación de los resultados.

Para la obtención de información se realizaron seis pruebas de conocimientos (una por grado), tres encuestas y un sociograma, con la finalidad de recolectar información útil a la investigación. A continuación, se presenta una tabla de eventos relevantes surgidos durante el periodo de la investigación:

FASE	EVENTO RELEVANTE	PERIODO
INICIAL O CONTACTO CON LA COMUNIDAD	Análisis de los resultados obtenidos en instrumentos de evaluación, así como el SiSat, aplicados para el cierre del ciclo escolar 2019-2020	jul-19
	Conformación de un diagnóstico sustentado en el semáforo de riesgo, para ver la principal problemática que afecta a las escuelas multigrado de la zona escolar 515.	jul-19
	Toma de acuerdos basados en las fichas descriptivas realizadas en la octava sesión ordinaria del CTE de las escuelas multigrado.	jul-19

	Acercamiento con alumnos y padres de familia para la integración de comunidades de aprendizaje que coadyuvaran en el trabajo para atender el rezago escolar.	ago-19
	Evaluación diagnóstica como punto de referencia para poder medir avances posteriores.	sep-19
INTERMEDIA O ELABORACIÓN DEL PLAN	Socialización de la problemática detectada entre las comunidades de aprendizaje.	segunda semana de septiembre 2019
	Toma de acuerdos y compromisos para atenderla	segunda semana de septiembre 2019
	Recopilación de información bibliográfica y científica.	julio-septiembre
	las comunidades de aprendizaje determinan acciones para intervenir en el rezago escolar basados en un trabajo colaborativo y las incluyen en el PEMC	sep-19
	Las comunidades de aprendizaje establecen sus compromisos de acuerdo al plan proyectado	sep-19
EJECUCIÓN Y EVALUACIÓN DEL ESTUDIO	Se realizan actividades con la participación de padres de familia, docentes, alumnos y comunidad: lecturas compartidas, rincones de trabajo, la mochila viajera, poesía en familia.	sep-dic
	Tutorías por el docente y padres en alumnos rezagados.	sep-dic
	Apoyo por docentes de otros centros escolares, en atención a rezagos escolares.	oct y diciembre

Compartir en colectivo experiencias en el trabajo de comunidades de aprendizaje.	primera, segunda y tercera sesión del CTE
Intercambio de material didáctico	sep-dic
realización de encuestas de comunidad de padres, alumnos y docentes.	ene-21
Elaboración de una evaluación final para ver avances	ene-21
La construcción final de significados.	feb-21

Tabla N° 05 Eventos Relevantes. Aporte Personal

#### 4.1.1 Protección de información de los sujetos que intervinieron en la investigación.

Para garantizar la confidencialidad de los sujetos que participaron en dicha investigación, sus nombres no fueron incluidos, por lo que se usó la siguiente estructura para su identificación:

##### 4.1.1.1 Alumnos/ Alumnas.

Tomando en cuenta que el sexo es definido por dos cromosomas X y Y; este criterio será nuestra primera referencia de identificación, pues en caso de las alumnas tendrán al inicio la literal X, mientras que los alumnos la literal “Y”, basándonos en el tipo de cromosoma que definió el sexo de alumno o alumna. En seguida un guion y una o dos letras significativas de su nombre, después un punto señalando y posteriormente dos literales, la primera que identifica a su escuela y segunda a su maestro o maestra. Ejemplo:

Y-DA.6.SL: Es un alumno de sexto grado de la escuela “S” del docente “L”

X-LM.3.TI: Es una alumna de tercer grado de la escuela “T” del docente “I”

#### 4.1.1.2 Escuela/Docentes

Siguiendo esta estructura las escuelas y docentes serán identificados de la siguiente manera:

No.	ESCUELA
1	S
2	R
3	V
4	T
5	H

Tabla 06 Clave para esc. Aportación personal.

No.	DOCENTES
1	L
2	N
3	M
4	A
5	U
6	N
7	I
8	J
9	G
10	E

Tabla N° 07 Clave Docentes. Aportación personal.

#### 4.1.2 Rezago Educativo

Se presentan los resultados de evaluaciones de los 10 grupos atendidos por los docentes que conforman las 5 escuelas multigrado de la zona escolar 515. Fueron evaluados el 100% de los alumnos en dos momentos:

- Primer momento (diagnóstico).
- Segundo momento (Cierre).

En estos dos momentos, los alumnos contestaron dos instrumentos de evaluación (uno para cada momento), con 10 preguntas por asignatura, de opción múltiple, con

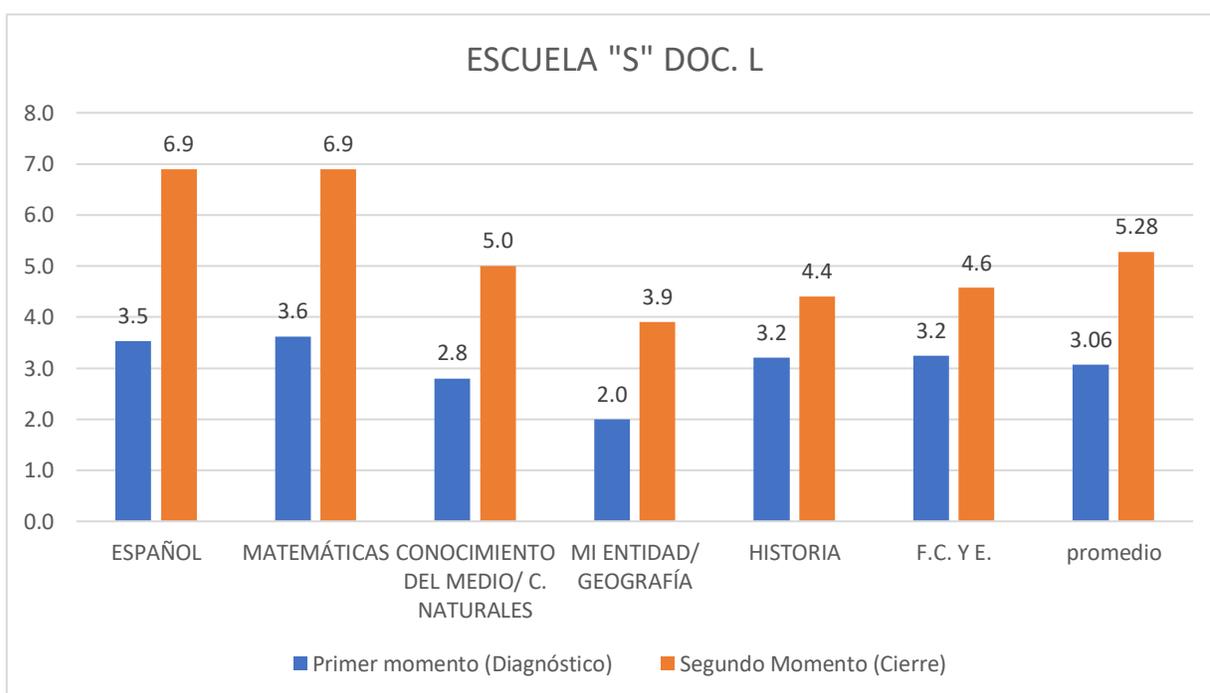
2.5 hrs. para su realización, dichos instrumentos fueron aplicados por docentes multigrado de distinto centro escolar, pero pertenecientes a la misma zona y sector. Tiene como finalidad ver el impacto que tuvo esta investigación en la atención al atraso académico.

#### 4.1.2.1 Escuela multigrado S.

- Resultados de la escuela Primaria S, Docente L

GENERAL	ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	CONOCIMIENTO DEL MEDIO/ C. NATURALES	MI ENTIDAD/ GEOGRAFÍA	HISTORIA	F.C. Y E.	promedio
Primer momento (Diagnóstico)	3.5	3.6	2.8	2.0	3.2	3.2	3.06
Segundo Momento (Cierre)	6.9	6.9	5.0	3.9	4.4	4.6	5.28

Tabla Nº 08. Resultados diagnóstico y cierre esc. "S" Doc. "L". Aporte personal.



Gráfica Nº 05. Promedios por asignatura de diagnóstico y cierre esc. "S" Doc. "L". Aporte personal.

Hablamos de una escuela unitaria, donde según sus resultados se nota un avance muy importante en todas las asignaturas, destacando que, en español y matemáticas, en el segundo momento, el promedio ya es aprobatorio.

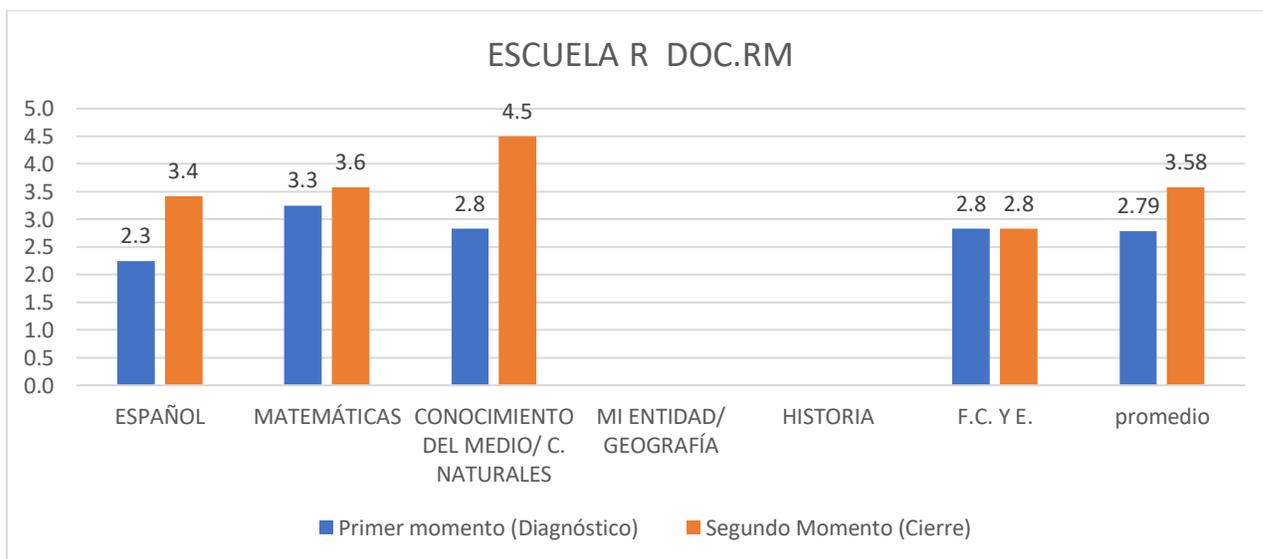
#### 4.1.2.2. Escuela multigrado R.

En seguida se exponen los resultados de esta escuela donde laboran dos docentes.

- Resultados del grupo que atiende el docente RM integrado por alumnos de primero y segundo:

RM	ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	CONOCIMIENTO DEL MEDIO/ C. NATURALES	MI ENTIDAD/ GEOGRAFÍA	HISTORIA	F.C. Y E.	promedio
Primer momento (Diagnóstico)	2.3	3.3	2.8			2.8	2.79
Segundo Momento (Cierre)	3.4	3.6	4.5			2.8	3.58

Tabla N° 09. Resultados diagnóstico y cierre esc. "R" Doc. "M". Aporte personal.



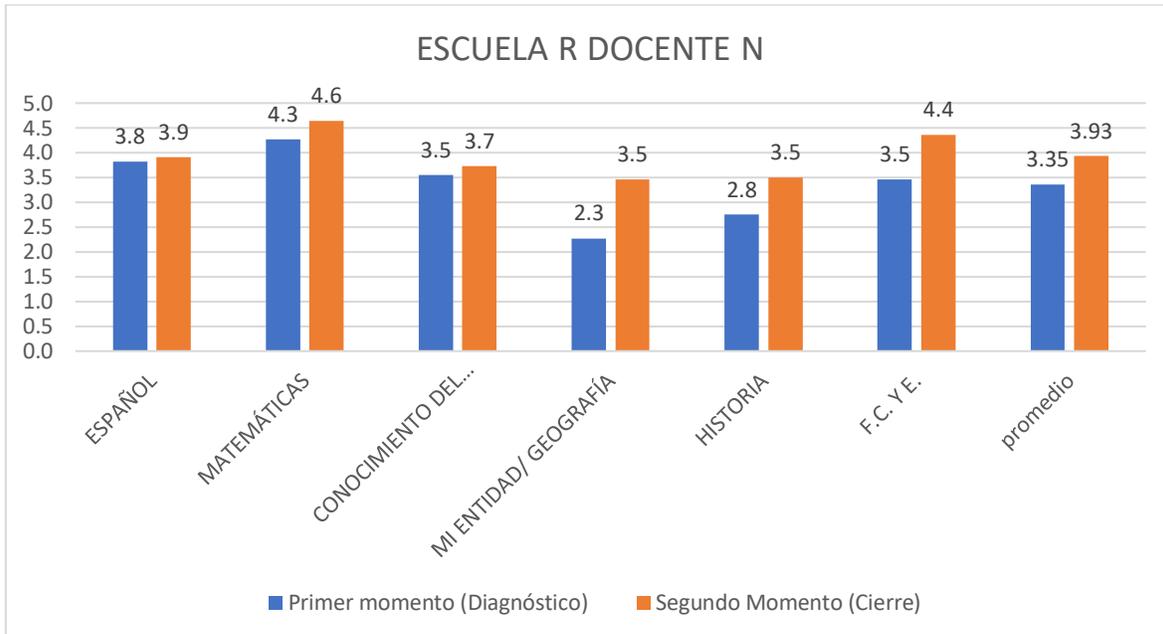
Gráfica N° 06. Promedios por asignatura de diagnóstico y cierre esc. "R" Doc. "M". Aporte personal.

Se nota una pequeña mejora en los promedios de español y Matemáticas, Formación Cívica y Ética que se mantiene igual. Tuvo su mejor despegue en Conocimiento del medio.

- Resultados del grupo que atiende el docente RN, conformado por alumnos de tercero a sexto grado, del mismo centro escolar.

RN	ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	CONOCIMIENTO DEL MEDIO/ C. NATURALES	MI ENTIDAD/ GEOGRAFÍA	HISTORIA	F.C. Y E.	promedio
Primer momento (Diagnóstico)	3.8	4.3	3.5	2.3	2.8	3.5	3.35
Segundo Momento (Cierre)	3.9	4.6	3.7	3.5	3.5	4.4	3.93

Tabla N° 10. Resultados diagnóstico y cierre esc. "R" Doc. "N". Aporte personal.



Gráfica N° 07. Promedios por asignatura de diagnóstico y cierre esc. "R" Doc. "N". Aporte personal.

La diferencia entre los dos momentos es muy pequeña, pero logra un avance. Mi entidad/Geografía y Formación Cívica y Ética las que notan mayor progreso.

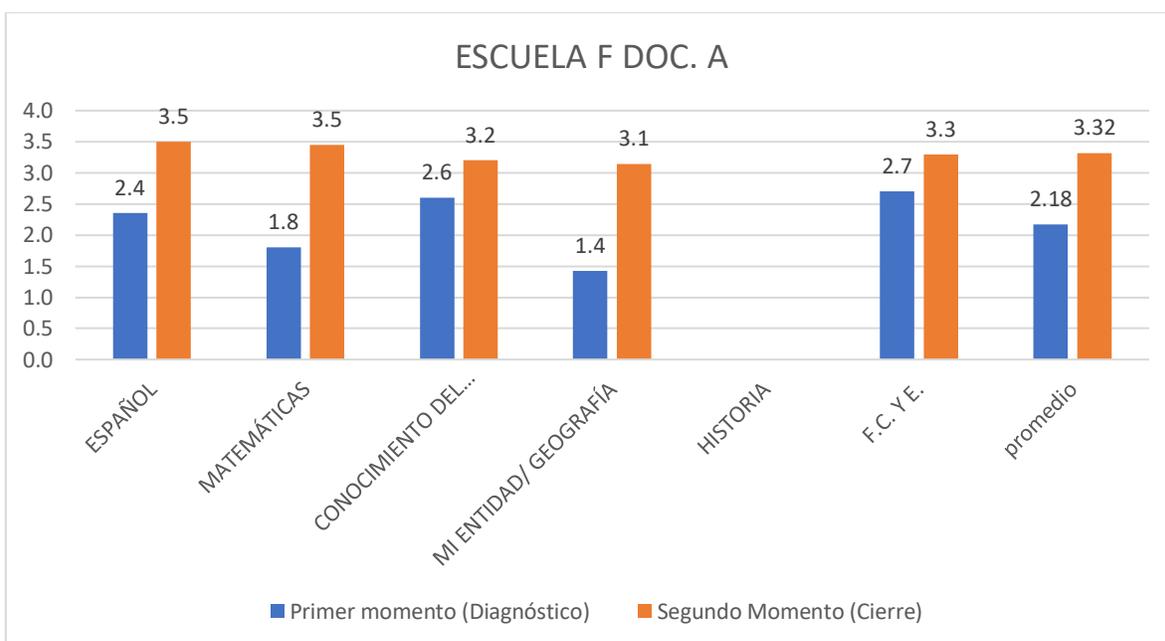
#### 4.1.2.3 Escuela multigrado F.

Los resultados de los dos momentos aplicados en esta escuela integrada por los docentes FA y FU son los siguientes:

- Grupo integrado por alumnos de primero a tercero, atendidos por el docente FA.

FA	ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	CONOCIMIENTO DEL MEDIO/ C. NATURALES	MI ENTIDAD/ GEOGRAFÍA	HISTORIA	F.C. Y E.	promedio
Primer momento (Diagnóstico)	2.4	1.8	2.6	1.4		2.7	2.18
Segundo Momento (Cierre)	3.5	3.5	3.2	3.1		3.3	3.32

Tabla N° 11. Resultados diagnóstico y cierre esc. "F" Doc. "A". Aporte personal.



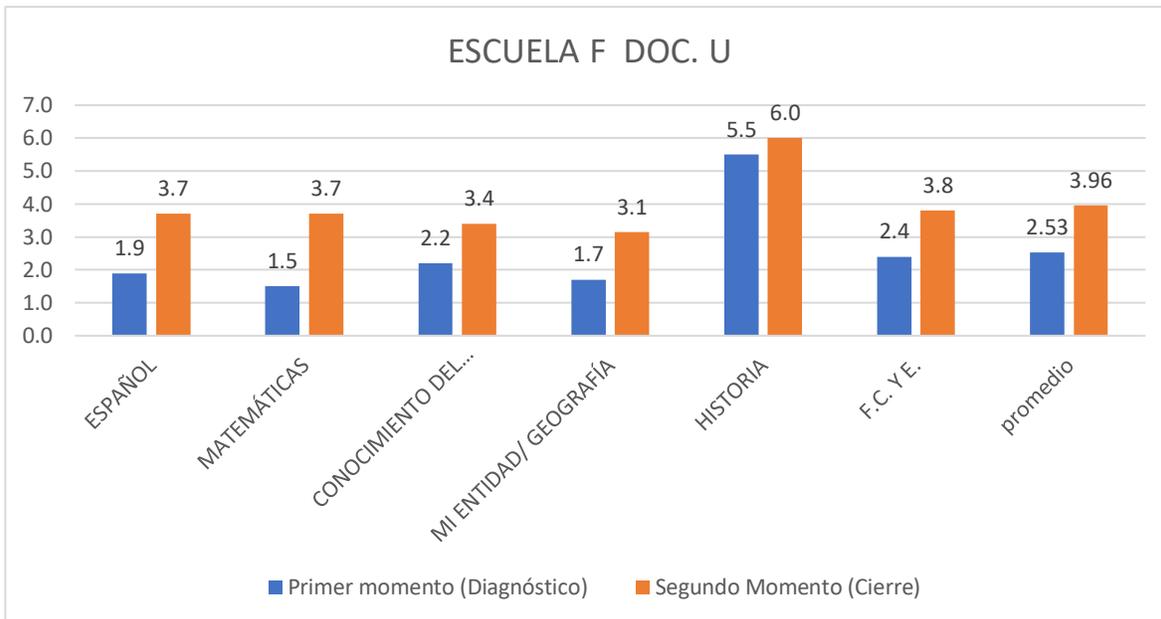
Gráfica N° 08. Promedios por asignatura de diagnóstico y cierre esc. "F" Doc. "A". Aporte personal.

Se destacan por su avance Matemáticas y Mi entidad/Geografía, sin embargo, en el resto de las asignaturas se muestra un progreso significativo.

- Resultados del grupo a cargo del docente FU integrado por los grados de cuarto a sexto.

FU	ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	CONOCIMIENTO DEL MEDIO/ C. NATURALES	MI ENTIDAD/ GEOGRAFÍA	HISTORIA	F.C. Y E.	promedio
Primer momento (Diagnóstico)	1.9	1.5	2.2	1.7	5.5	2.4	2.53
Segundo Momento (Cierre)	3.7	3.7	3.4	3.1	6.0	3.8	3.96

Tabla N° 12. Resultados diagnóstico y cierre esc. "F" Doc. "U". Aporte personal.



Gráfica N° 9. Promedios por asignatura de diagnóstico y cierre esc. “F” Doc. “U”. Aporte personal.

Historia es la única asignatura que tiene un promedio aprobatorio, sin embargo, es la que menos crecimiento tiene, en ello, se destacan las asignaturas de español y matemáticas. En General el grupo muestra un avance importante.

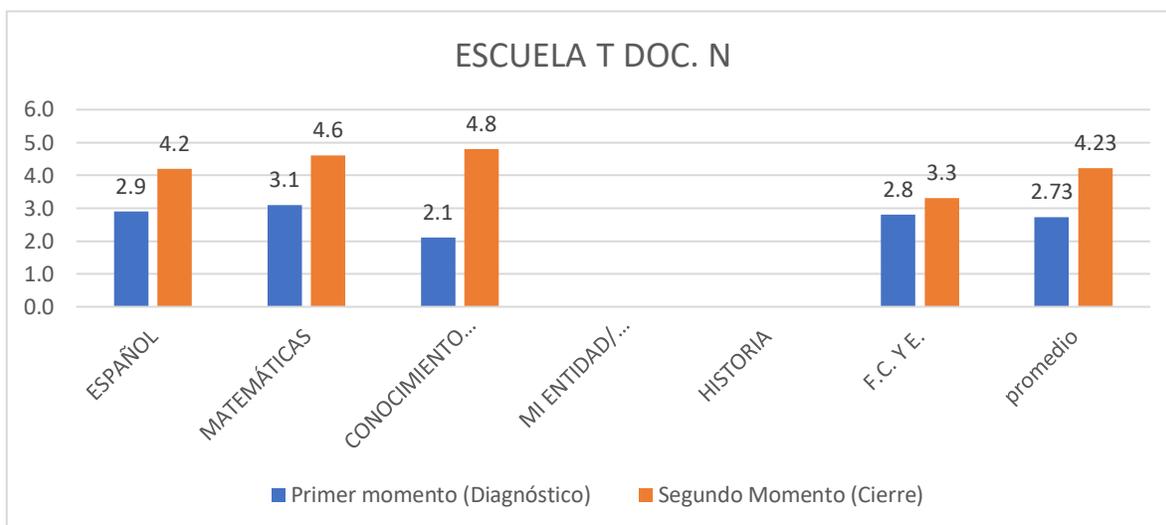
#### 4.1.2.4 Escuela multigrado T.

Es el centro de trabajo donde se concentran el mayor número de docentes y alumnos en la zona escolar, obtuvo los siguientes resultados:

- Grados de primero y segundo integran el grupo a cargo del Docente N

TN	ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	CONOCIMIENTO DEL MEDIO/ C. NATURALES	MI ENTIDAD/ GEOGRAFÍA	HISTORIA	F.C. Y E.	promedio
Primer momento (Diagnóstico)	2.9	3.1	2.1			2.8	2.73
Segundo Momento (Cierre)	4.2	4.6	4.8			3.3	4.23

Tabla N° 13. Resultados diagnóstico y cierre esc. “T” Doc. “N”. Aporte personal.



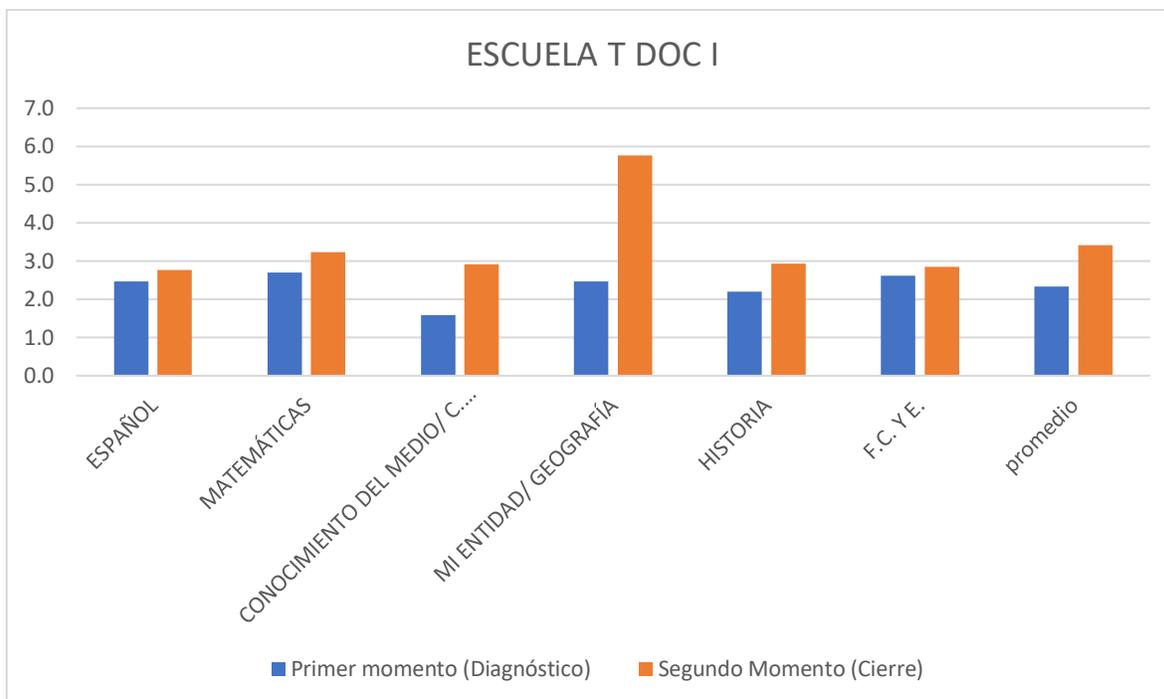
Gráfica N° 10. Promedios por asignatura de diagnóstico y cierre esc. “T” Doc. “N”. Aporte personal.

Obtiene uno de los mayores avances con respecto al total de los 10 grupos multigrado. Destaca la asignatura Conocimiento del Medio como la que mayor avance muestra.

- El docente I atiende los grados de tercero y cuarto. Presentamos los resultados de su grupo.

TI	ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	CONOCIMIENTO DEL MEDIO/ C. NATURALES	MI ENTIDAD/ GEOGRAFÍA	HISTORIA	F.C. Y E.	promedio
Primer momento (Diagnóstico)	2.5	2.7	1.6	2.5	2.2	2.6	2.33
Segundo Momento (Cierre)	2.8	3.2	2.9	5.8	2.9	2.8	3.41

Tabla N° 14. Resultados diagnóstico y cierre esc. “T” Doc. “I”. Aporte personal.



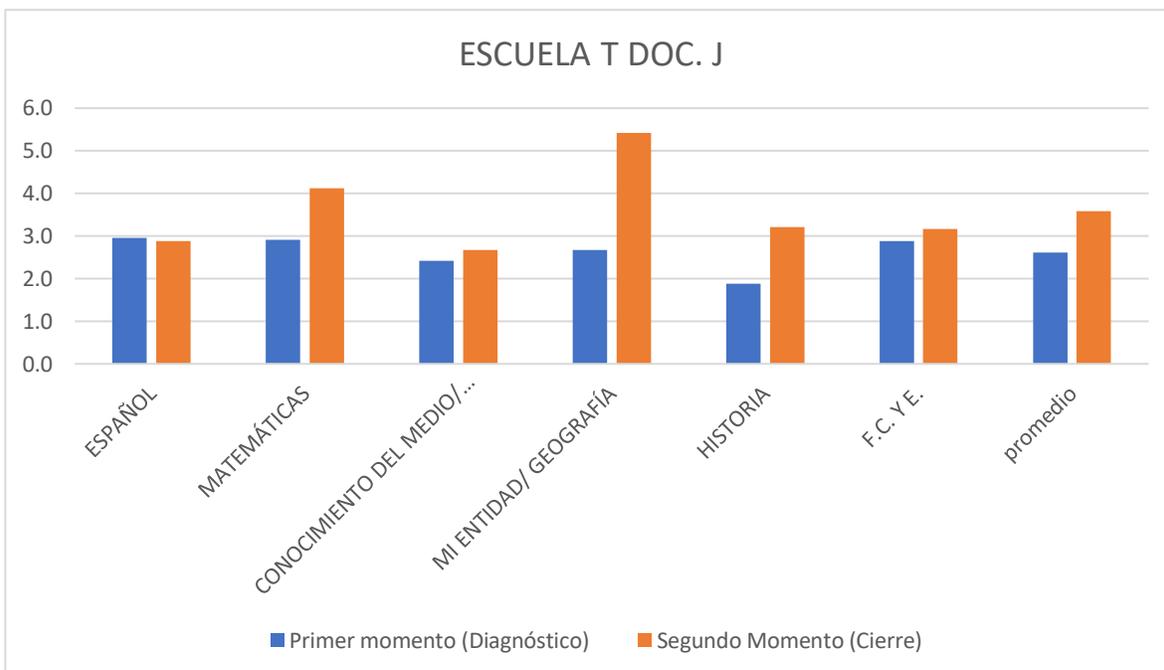
Gráfica N° 11. Promedios por asignatura de diagnóstico y cierre esc. "T" Doc. "I". Aporte personal.

Según los resultados, se puede afirmar que existe un avance, destacan Mi Entidad/Geografía, con un crecimiento mayor al resto de las asignaturas. Matemáticas y español tienen un menor crecimiento, pero se nota un despegue.

- Para cerrar con esta escuela, presentamos los resultados del grupo donde están los grados superiores: quinto y sexto a cargo del docente J.

TJ	ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	CONOCIMIENTO DEL MEDIO/ C. NATURALES	MI ENTIDAD/ GEOGRAFÍA	HISTORIA	F.C. Y E.	promedio
Primer momento (Diagnóstico)	3.0	2.9	2.4	2.7	1.9	2.9	2.62
Segundo Momento (Cierre)	2.9	4.1	2.7	5.4	3.2	3.2	3.58

Tabla N° 15. Resultados diagnóstico y cierre esc. "T" Doc. "J". Aporte personal.



Gráfica N° 12. Promedios por asignatura de diagnóstico y cierre esc. "T" Doc. "J". Aporte personal.

Español muestra un decremento de una décima, sin embargo, en las demás asignaturas se nota un avance, destacando Mi entidad/Geografía como la que mayor progreso presentó.

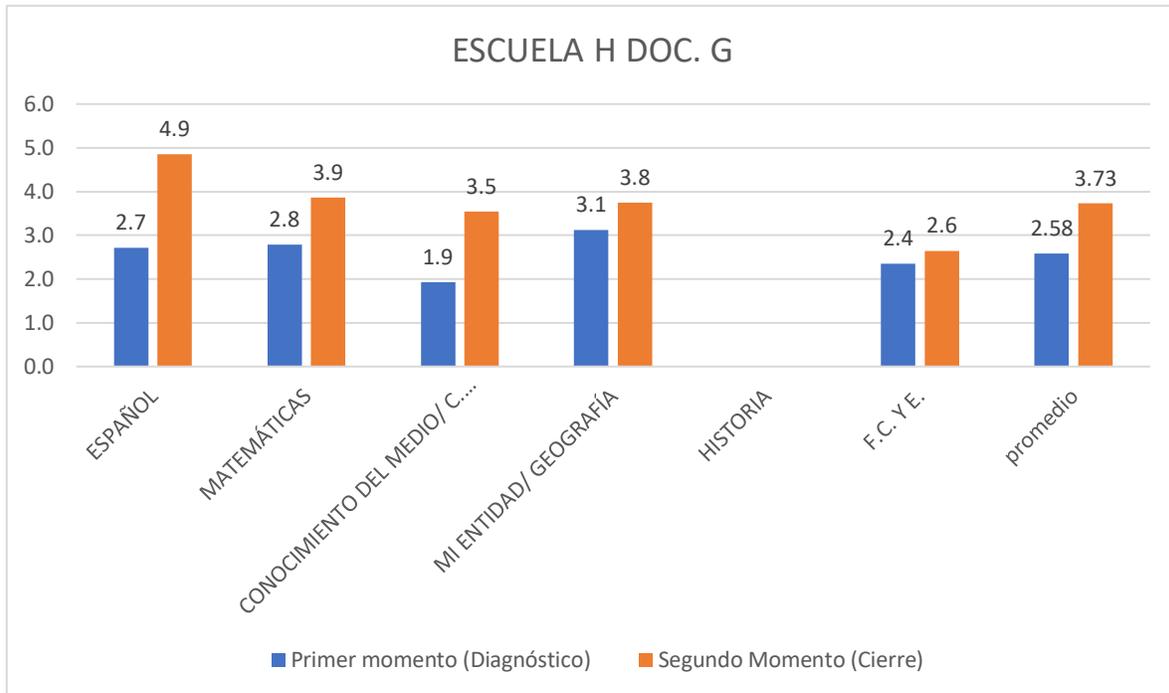
#### 4.1.2.5 Escuela multigrado H.

Esta escuela multigrado laboran dos docentes. Se presentan los siguientes resultados obtenidos:

- Los grados de primero a tercero corresponde estos datos, grupo a cargo del docente G.

HG	ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	CONOCIMIENTO DEL MEDIO/ C. NATURALES	MI ENTIDAD/ GEOGRAFÍA	HISTORIA	F.C. Y E.	promedio
Primer momento (Diagnóstico)	2.7	2.8	1.9	3.1		2.4	2.58
Segundo Momento (Cierre)	4.9	3.9	3.5	3.8		2.6	3.73

Tabla N° 16. Resultados diagnóstico y cierre esc. "H" Doc. "G". Aporte personal.



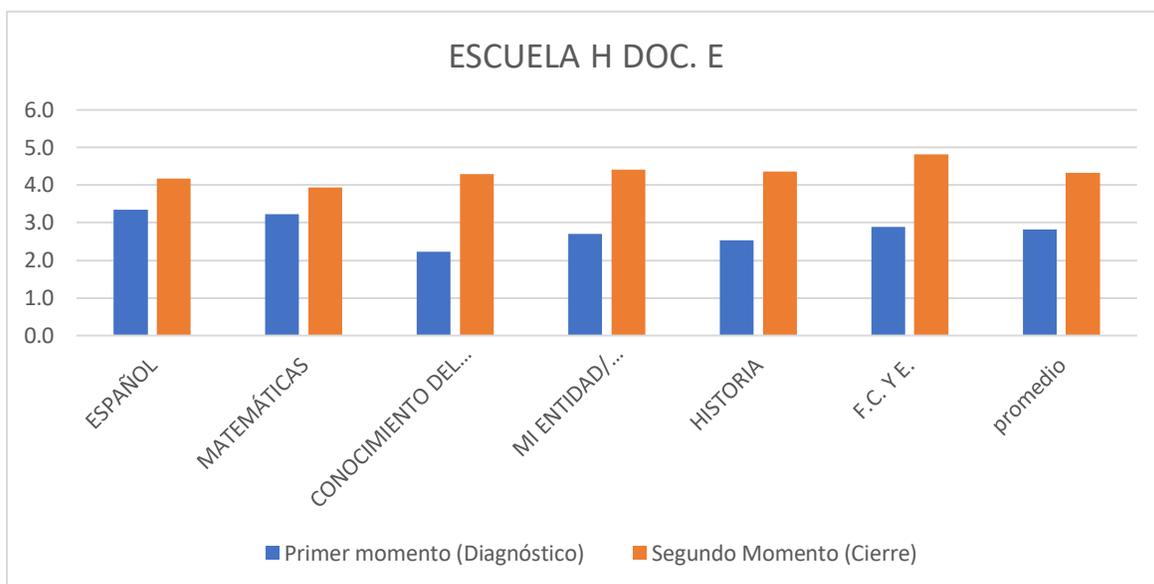
Gráfica N° 13. Promedios por asignatura de diagnóstico y cierre esc. "H" Doc. "G". Aporte personal.

Muy importante avance se detecta en la asignatura de español. Se puede afirmar que predomina un avance entre el primer y segundo momento en todas las asignaturas.

- Concluimos con el último grupo multigrado, el cual, lo conforman alumnos de cuarto a sexto bajo la tutela del docente E.

HE	ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	CONOCIMIENTO DEL MEDIO/ C. NATURALES	MI ENTIDAD/ GEOGRAFÍA	HISTORIA	F.C. Y E.	promedio
Primer momento (Diagnóstico)	3.4	3.2	2.2	2.7	2.5	2.9	2.82
Segundo Momento (Cierre)	4.2	3.9	4.3	4.4	4.4	4.8	4.32

Tabla N° 17. Resultados diagnóstico y cierre esc. "H" Doc. "E". Aporte personal.



Gráfica N° 14. Promedios por asignatura de diagnóstico y cierre esc. "H" Doc. "E". Aporte personal.

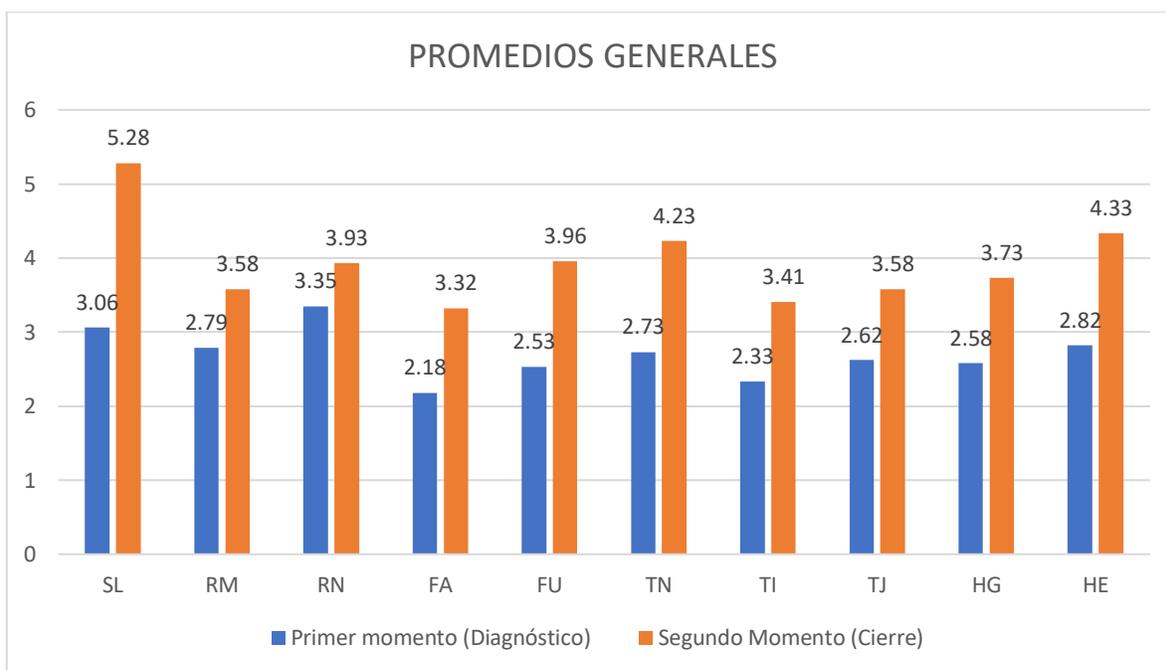
Siguiendo con la tendencia que muestran los grupos multigrado, aquí también se distingue un avance en las asignaturas impartidas, siendo el más importante: Conocimiento del Medio/Ciencias Naturales.

#### 4.1.2.6 Avances según resultados.

- La siguiente información, sustentada en los promedios generales de los 10 grupos generales, muestra el crecimiento obtenido.

DOCENTE	Primer momento (Diagnóstico)	Segundo Momento (Cierre)
SL	3.06	5.28
RM	2.79	3.58
RN	3.35	3.93
FA	2.18	3.32
FU	2.53	3.96
TN	2.73	4.23
TI	2.33	3.41
TJ	2.62	3.58
HG	2.58	3.73
HE	2.82	4.33

Tabla N° 18. Promedios Generales. Aporte personal.



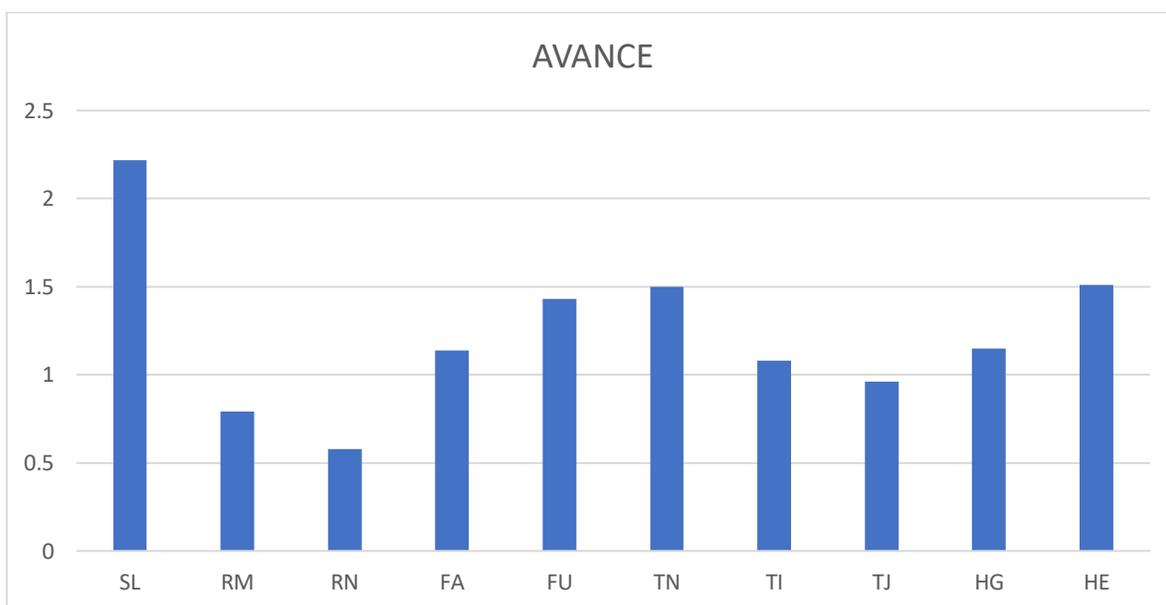
Gráfica N° 15. Promedios generales por asignatura de diagnóstico y cierre. Aporte personal.

Los promedios generales siguen siendo reprobatorios, producto del atraso académico que afecta a estas escuelas, pero no se puede dejar de ser optimista, pues, todos los grupos tuvieron en mayor o menor medida un avance en sus resultados. El resultado es alentador.

- A continuación, presentamos la diferencia resultante entre los dos momentos, es muy importante conocer la escuela que mayor avance tuvo, pasando a un segundo plano la calificación en sí misma.

DOCENTE	AVANCE
SL	2.22
RM	0.79
RN	0.58
FA	1.14
FU	1.43
TN	1.5
TI	1.08
TJ	0.96
HG	1.15
HE	1.51

Tabla N° 19. Avance de los grupos multigrado. Aporte personal.



Gráfica N° 16. Avance por grupo multigrado. Aporte personal.

Resalta la única escuela unitaria como la que mayor progreso tuvo, mientras que la escuela R y sus docentes M y N muestran un menor crecimiento, están debajo de la media que es 1.2.

#### 4.1.3 Las encuestas.

Con la finalidad de recabar información que nos permita, en la medida de lo posible, identificar e interpretar de una forma metódicamente viable el rezago

escolar, el capital cultural y las comunidades de aprendizaje entre los sujetos de la investigación:

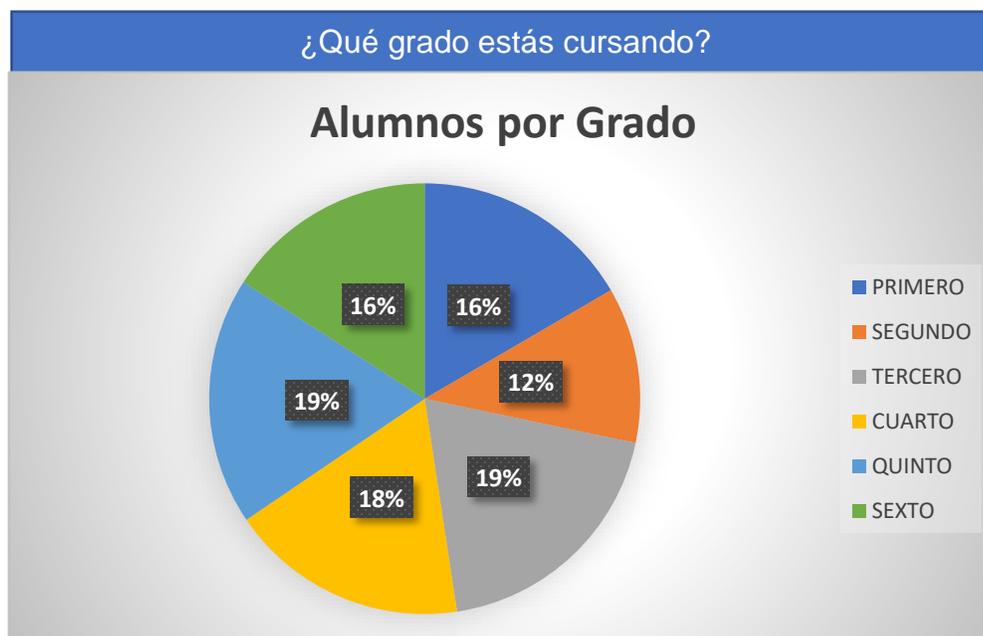
- Alumnos.
- Padres o tutores.
- Docentes.

#### 4.1.3.1 Los alumnos.

Se encuestaron 145 alumnos que representan el 85.29% de la matrícula total de las escuelas multigrado. Se obtuvieron los siguientes resultados:

##### 4.1.3.1.1 Para su identificación y ubicación.

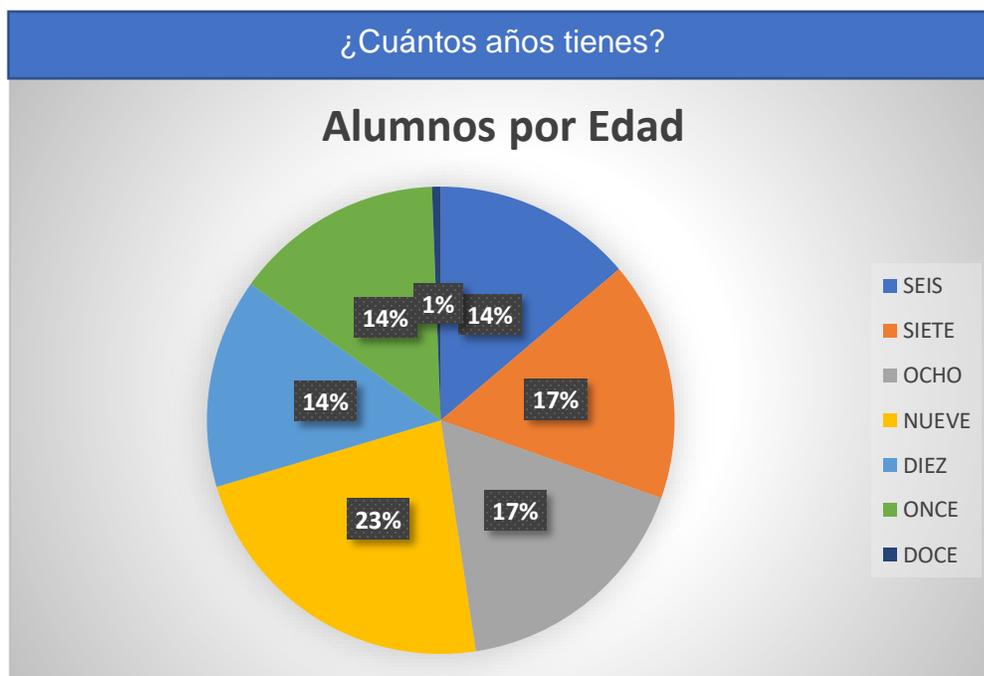
Los siguientes cuestionamientos tienen la finalidad de recabar los datos que permitan identificar al alumno para, posteriormente, cruzar información que la investigación requiera.



Gráfica N° 17. Distribución de alumnos por grado escolar Aporte personal.



Gráfica N° 18. Distribución de alumnos por escuela. Aporte personal.



Gráfica N° 19. Distribución de alumnos por edad. Aporte personal.

Estás gráficas nos ayudan a identificar características importantes de los alumnos, notaos una distribución equilibrada por grados. La escuela T, tridocente es la que mayor matricula concentra. Resalta en el rango de edad que el 100% está ubicado

en su edad escolar (6 a 12 años), lo que demuestra el bajo índice de reprobación de los centros escolares.

#### 4.1.3.1.2 Categoría: capital cultural.

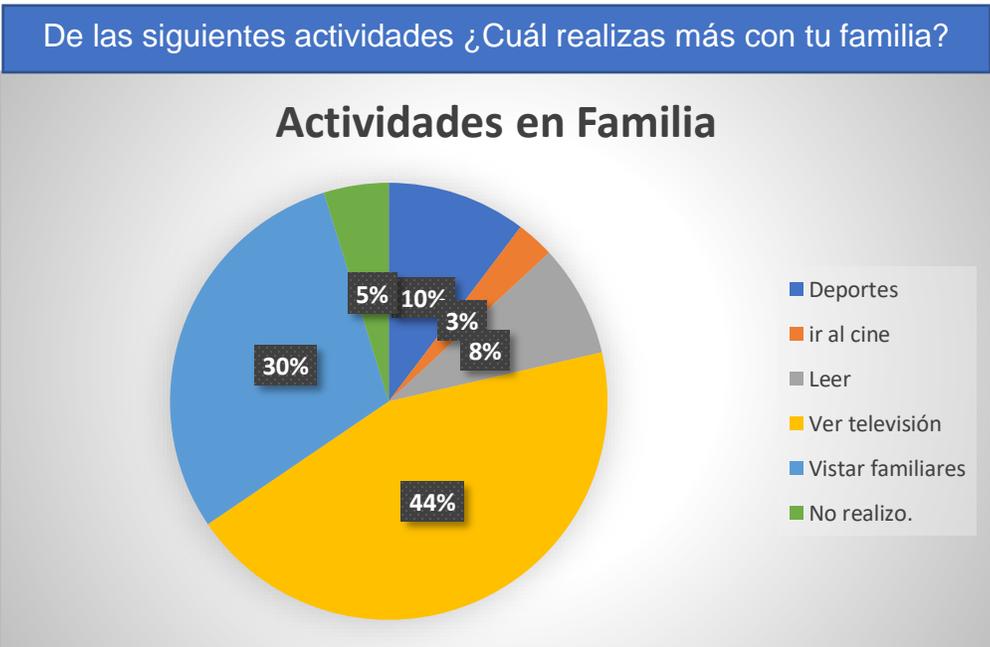
Continuando con esta encuesta multigrado, abordamos preguntas con la intención de recabar información que nos permita conocer el capital cultural de los alumnos encuestados en sus tres dimensiones: capital Incorporado, capital objetivado y capital institucionalizado.

##### 4.1.3.1.2.1 Estado incorporado.

Veremos la influencia que tiene la familia en su formación cultural y escolar



Gráfica Nº 20. Apoyo familiar en tareas escolares. Aporte personal.



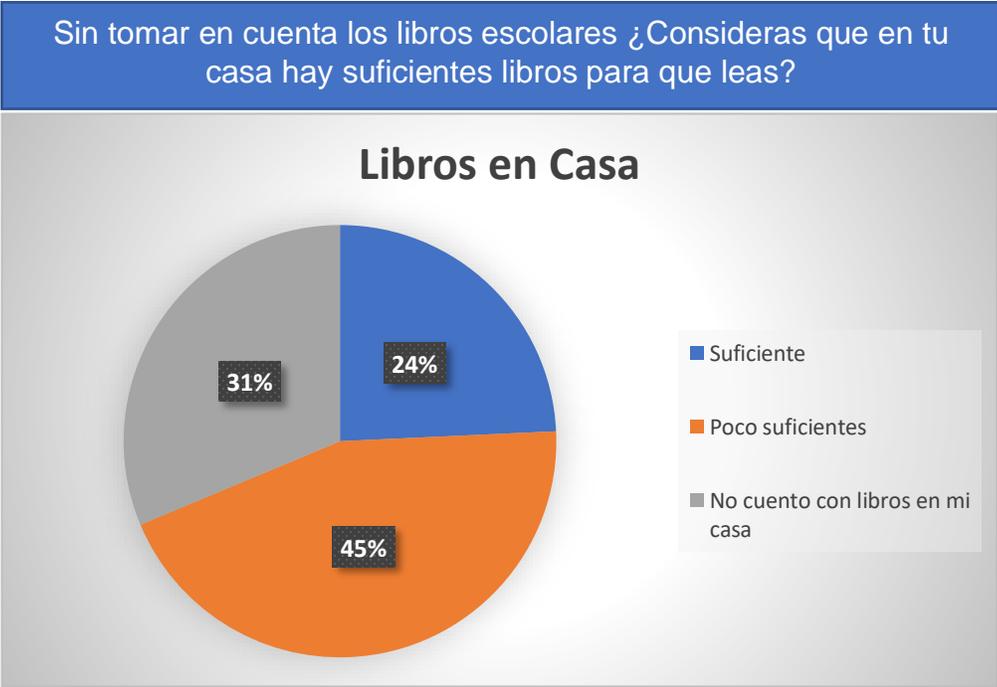
Gráfica N° 21. Actividades en Familia. Aporte personal.



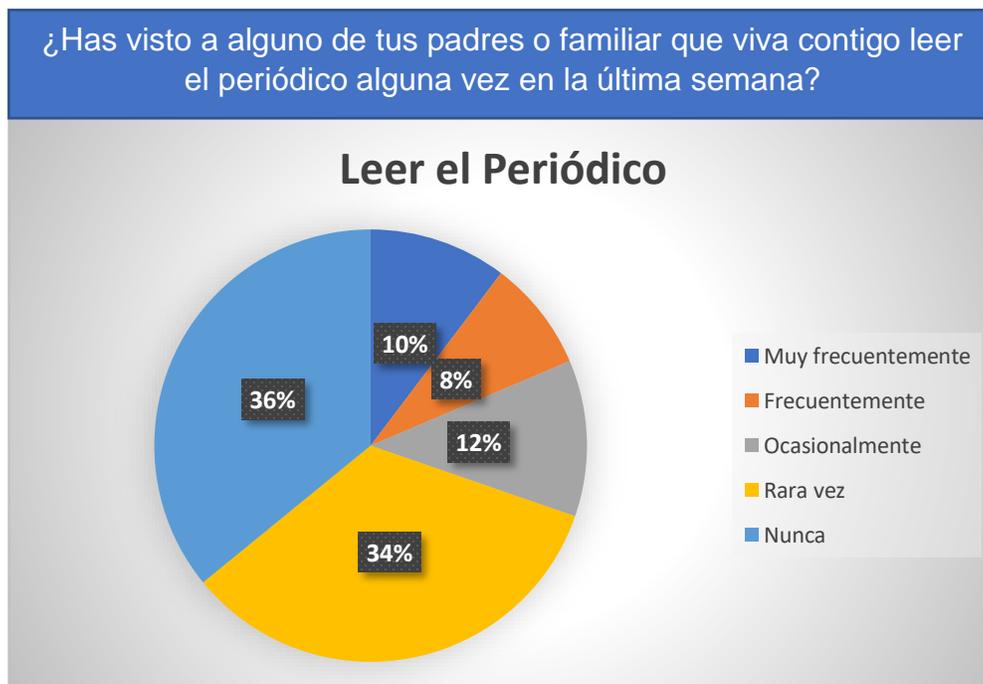
Gráfica N° 22. Temas de política en la familia. Aporte personal.



Gráfica N° 23. Temas de religión en la familia. Aporte personal.



Gráfica N° 24. Libros en casa. Aporte personal.



Gráfica N° 25. El periódico en el hogar. Aporte personal.

Destaca en estos resultados el papel importante de la madre en la formación de los alumnos, pues es notable la diferencia con respecto al padre, mientras que alcanza el 75% el padre apenas toca el 6% cifra que es superada por alumnos que afirman no recibir ayuda de nadie, la cual obtuvo un 14%.

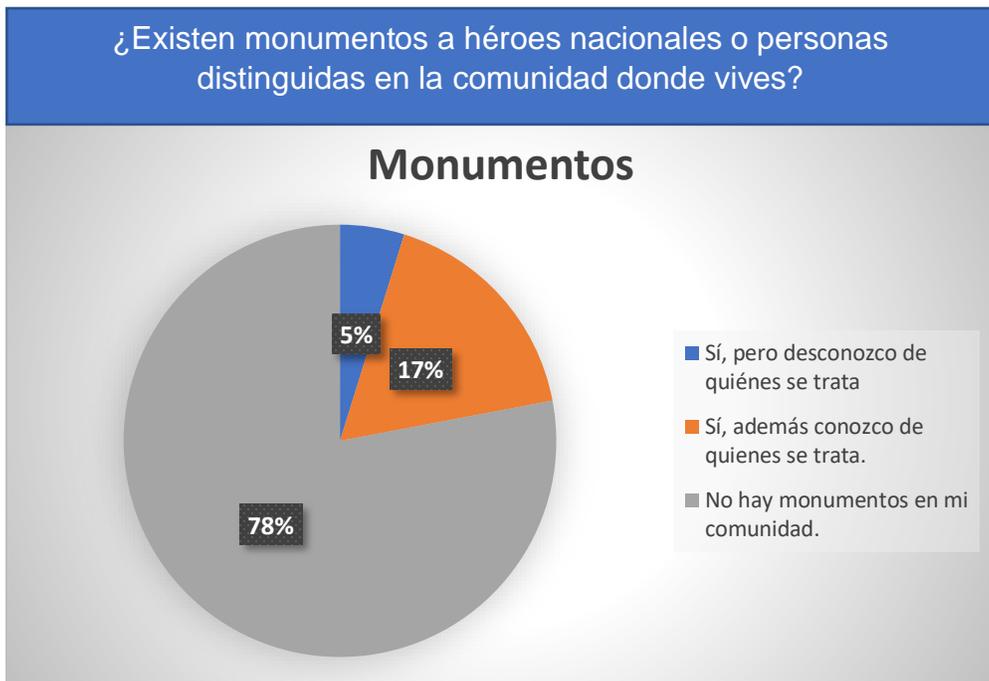
Familias que centran sus actividades recreativas en ver televisión y visitar a sus familiares, hablan más de religión que de política con sus hijos, leen poco el periódico y la mayoría de los alumnos encuestados manifestó que la cantidad de libros no escolares son poco suficientes.

#### 4.1.3.1.2.2 Capital objetivado.

Toca el turno de observar a la comunidad en la construcción cultural de los alumnos.



Gráfica Nº 26. La Biblioteca Comunitaria. Aporte personal.



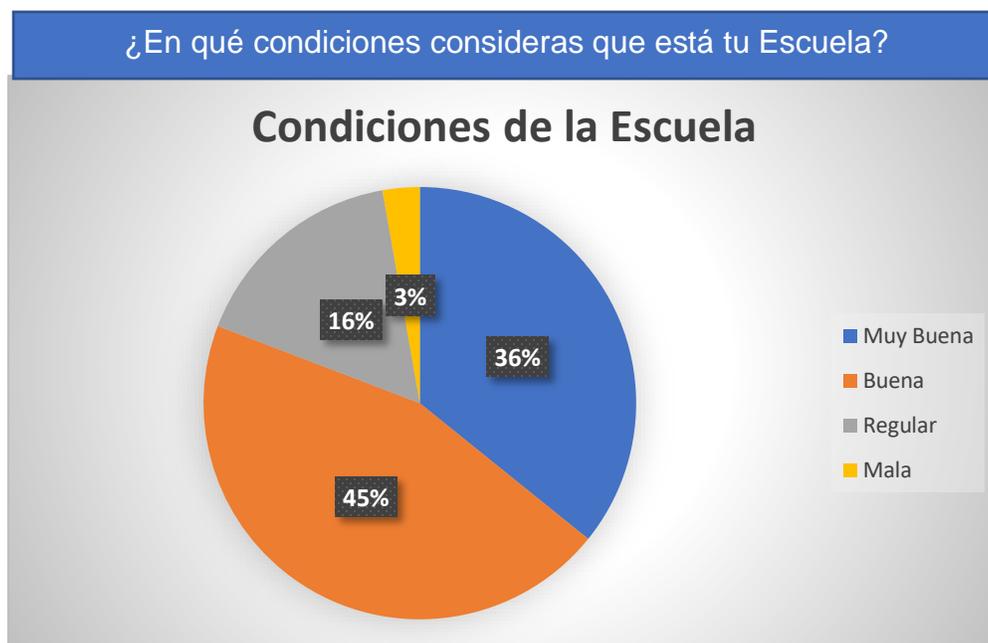
Gráfica Nº 27. Monumentos en la localidad. Aporte personal.

Una característica de todas las comunidades de las cinco escuelas multigrado, aparte de ser rurales, es el escaso capital cultural desde el estado incorporado,

ofrecen, ya que como vemos carecen de bibliotecas, museos, teatros cines o al menos eventos itinerantes que se fosforezcan.

#### 4.1.3.1.2.3 Estado institucionalizado.

La escuela es un ámbito determinante en la formación de los encuestados. Veamos los resultados.



Gráfica Nº 28. Condiciones de la Escuela. Aporte personal.



Gráfica N° 29. La felicidad en el salón. Aporte personal.



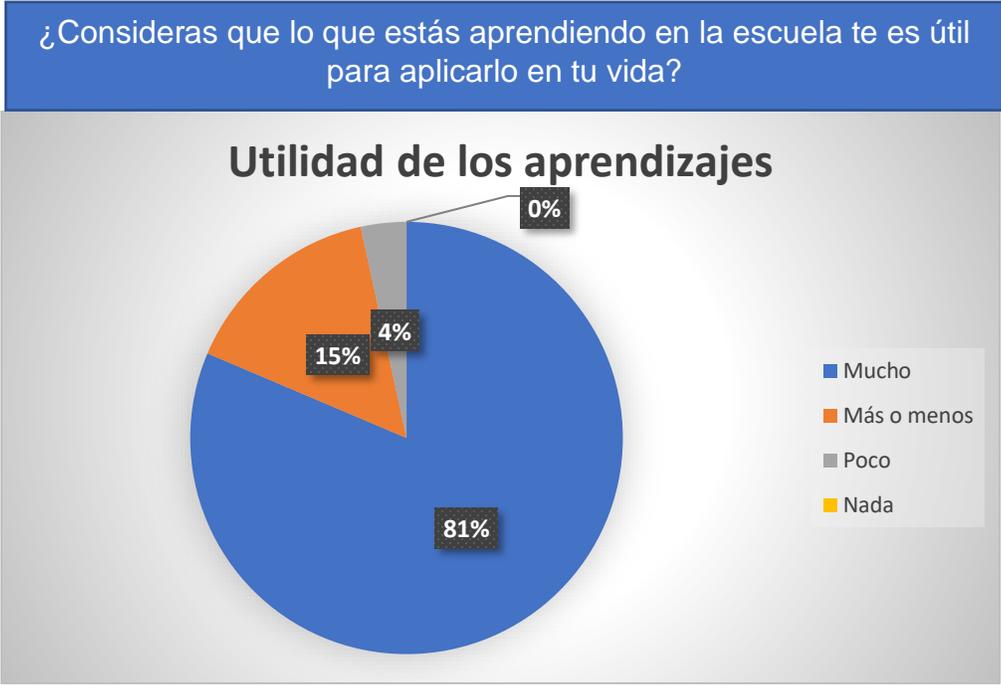
Gráfica N° 30. Felicidad con el Docente. Aporte personal.



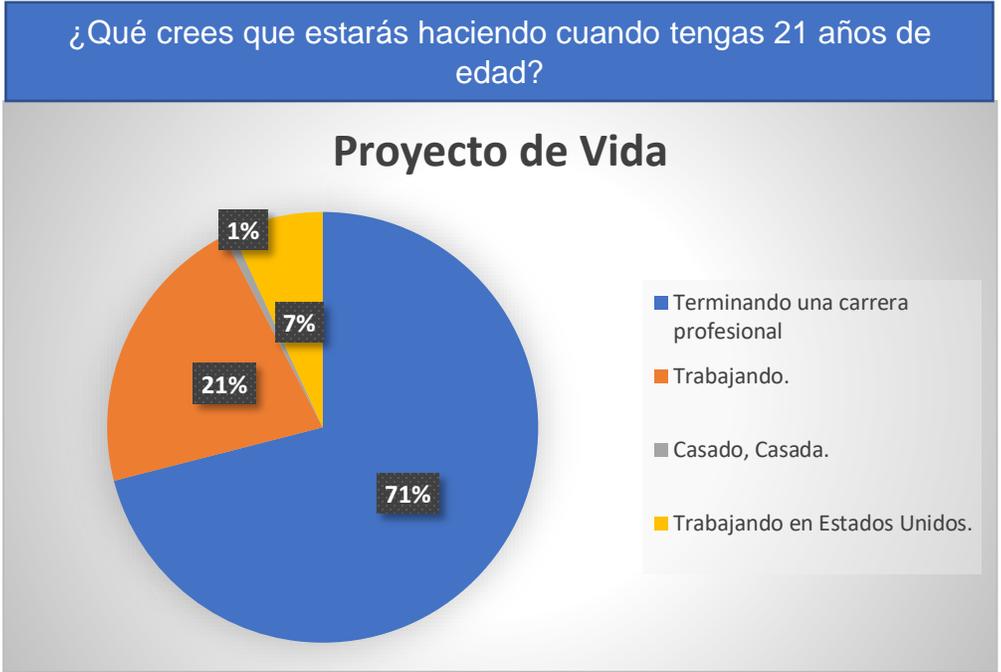
Gráfica N° 31. Monumentos en la localidad. Aporte personal.



Gráfica N° 32 La reprobación. Aporte personal.



Gráfica N° 33. Monumentos en la localidad. Aporte personal.



Gráfica N° 34. Proyecto de Vida. Aporte personal.

En general los alumnos de las cinco escuelas multigrado tienen una buena referencia de su paso por la educación escolarizada. Manifiestan que la escuela está en buenas condiciones, se sienten feliz con su grupo y con el docente, algo

importante para que funcionen las comunidades de aprendizaje. Resalta que un poco más del doble ha perdido un año escolar por abandonarlo que por reprobación.

El 81% considera útil lo que está aprendiendo y el 71% se ve terminando una carrera, lo cual moldea positivamente el estado institucionalizado de su capital cultural.

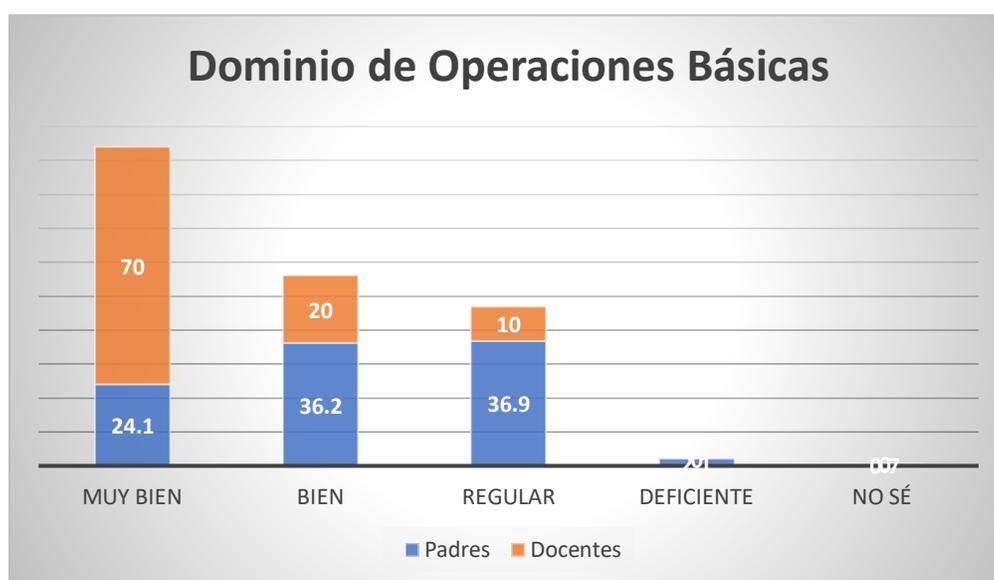
#### 4.1.3.2 Padres o tutores y docentes.

Este instrumento se aplicó por igual a 141 padres de familia o tutores y a 10 docentes, pues la intención es ver al docente como padre o miembro de una familia y contrastar diferencias e identificar semejanzas, apoyándonos para ello en las tres categorías que intervienen en esta investigación.

##### 4.1.3.2.1 Rezago Escolar y el atraso académico.

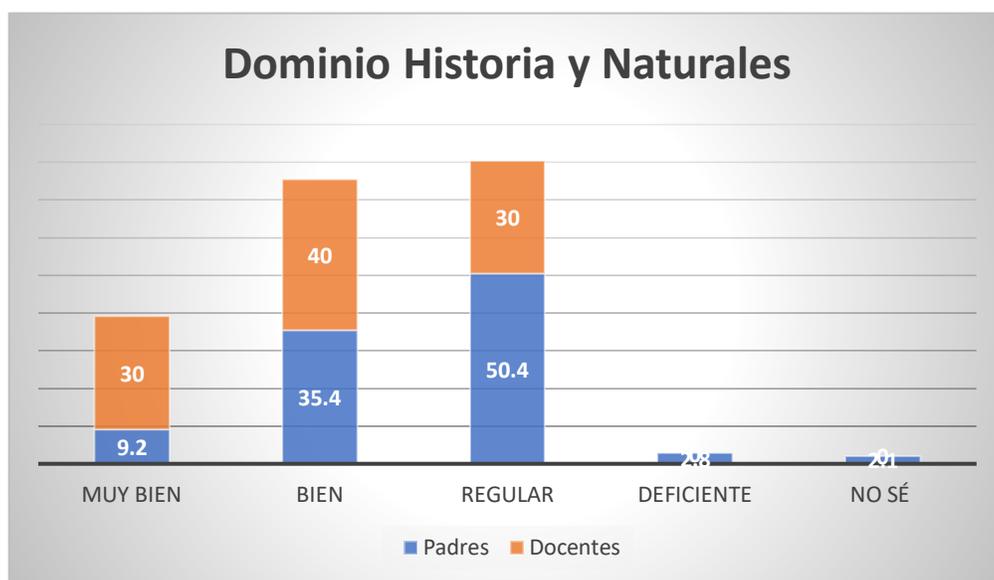
Veamos los resultados comparativos en lo que a esta categoría y su subcategoría se refiere.

¿Consideras que dominas las operaciones básicas de matemáticas (suma, resta, multiplicación, división)?

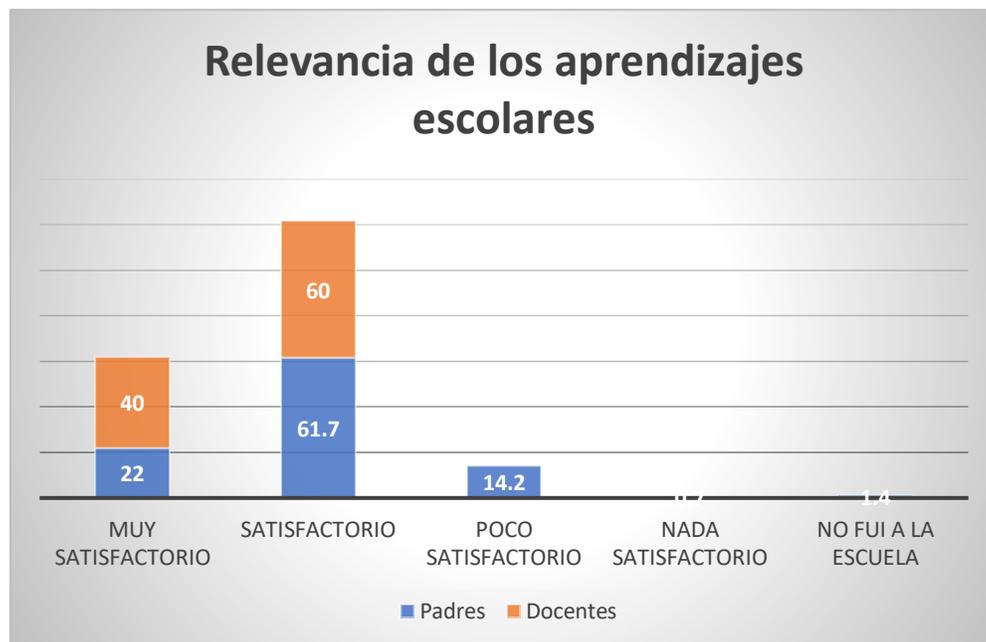


Gráfica Nº 35. Dominio de operaciones Básicas. Aporte personal.

¿Consideras que conoces la historia de México y algunos sucesos importantes de la historia universal, así como nociones básicas del cuerpo humano y la naturaleza?

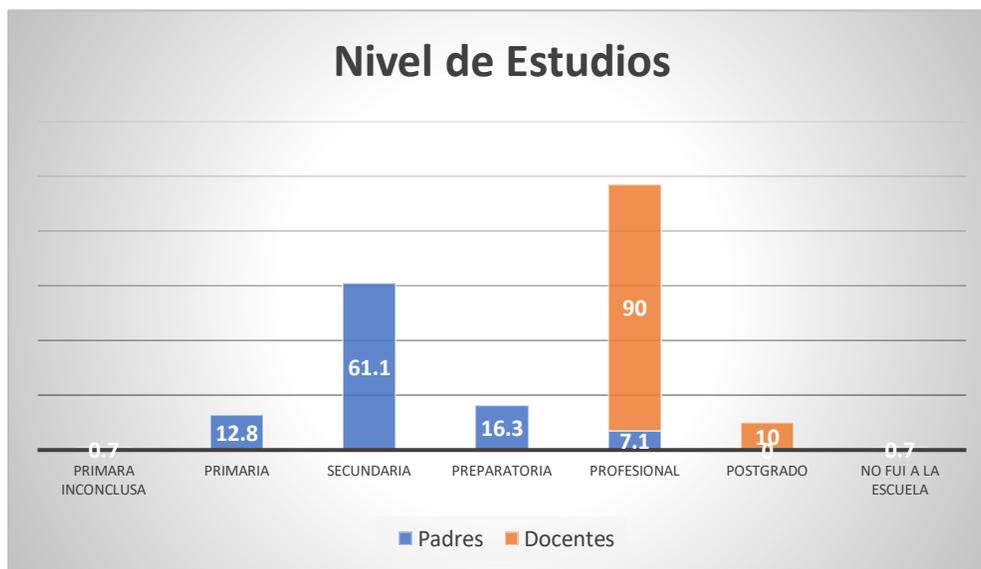


Gráfica N° 36. Dominio de Historia y Naturales. Aporte personal.



Gráfica N° 37. Relevancia de los aprendizajes. Aporte personal.

¿Cuál es tu máximo grado de estudios?



Gráfica N° 38. Nivel de Estudios. Aporte personal.

Aunque hablamos de dos grupos distintos, que se interrelacionan en el ámbito educativo, es necesario entender sus coincidencias como diferencias. En esta categoría: Rezago educativo, vemos como el estado institucionalizado de los docentes marca una diferencia interesante, pues la mayoría de los padres tiene un nivel de secundaria los maestros alcanzan el nivel profesional y muy pocos padres lo tienen. A pesar de ello, hay coincidencias interesantes, ambos muestran sentirse menos preparados en asignaturas de Historia y naturales, con respecto a Matemáticas. Ambos grupos dicen sentirse satisfechos con lo aprendido en la escuela. El atraso académico no deja huella.

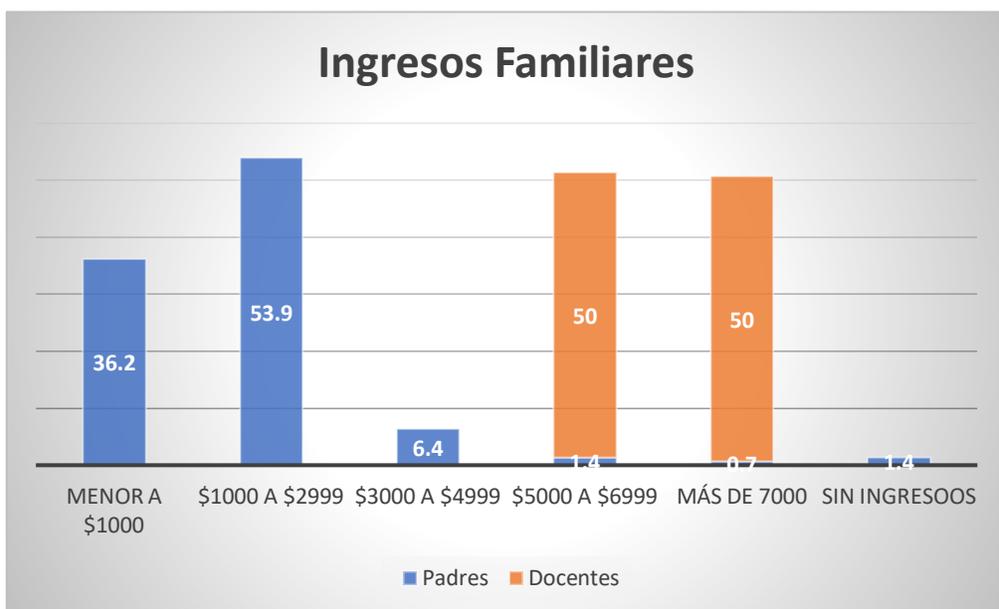
#### 4.1.3.2.2 Categoría: Capital cultural.

Para recabar información de esta categoría se hicieron cuestionamientos que abarcaran sus tres dimensiones.

#### 4.1.3.2.2.1 Capital incorporado.

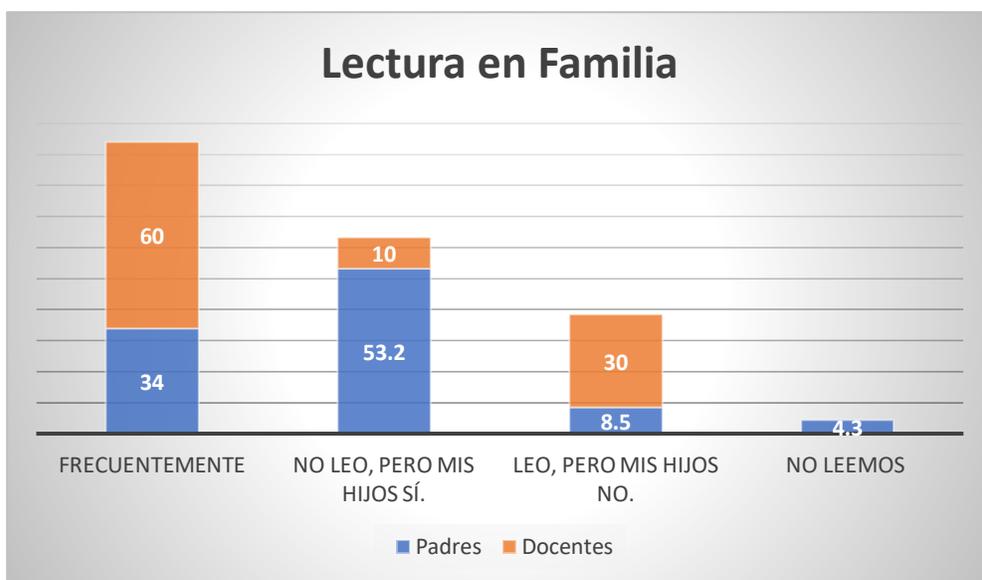
En esta subcategoría tuvimos los siguientes resultados.

Los ingresos quincenales en el hogar son:



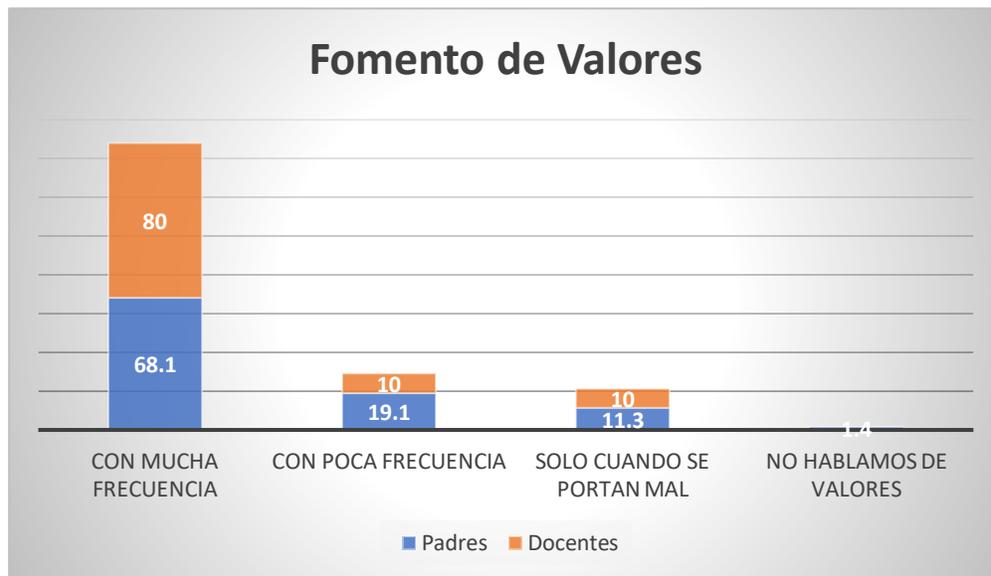
Gráfica Nº 39 Ingresos Familiares. Aporte personal.

¿Qué tanto ven a la lectura como una actividad familiar?



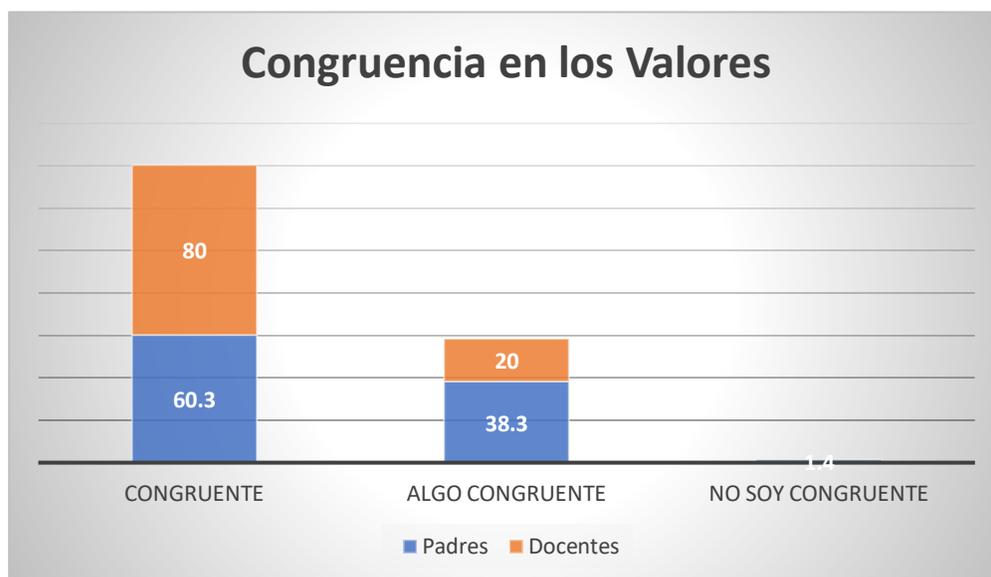
Gráfica Nº 40. Lectura en Familia. Aporte personal.

¿Con qué frecuencia hablas de valores con tus hijos?



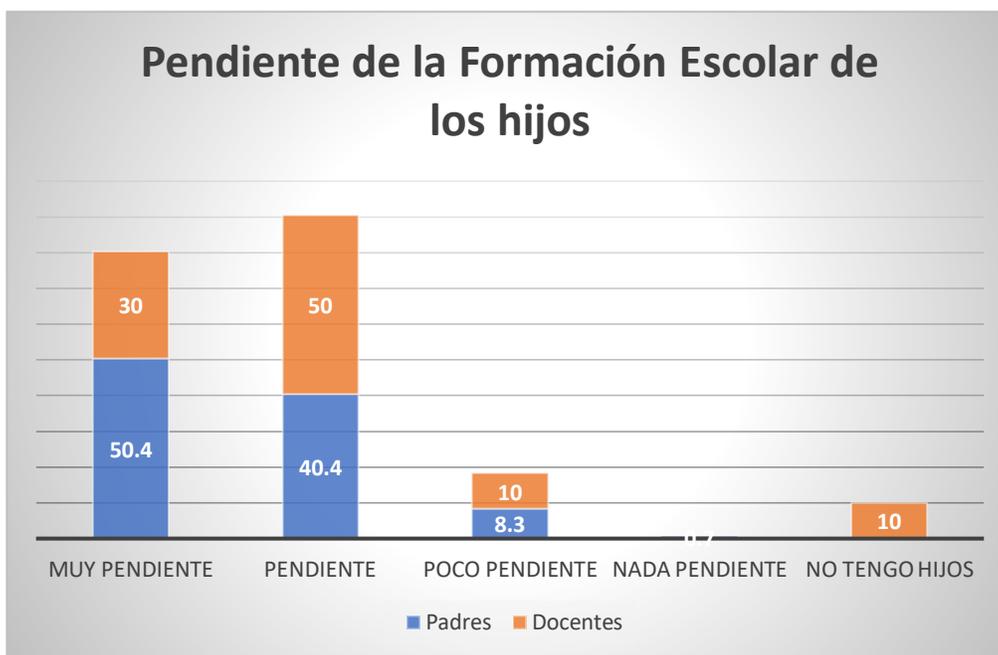
Gráfica Nº 41. Fomento de valores. Aporte personal.

¿Consideras que eres congruente con tu ejemplo y los valores que les enseñas?



Gráfica Nº 42. Congruencia en los valores. Aporte personal.

Por tu trabajo y actividades que realizas ¿Qué tan Pendiente estás de la formación escolar de tus hijos?



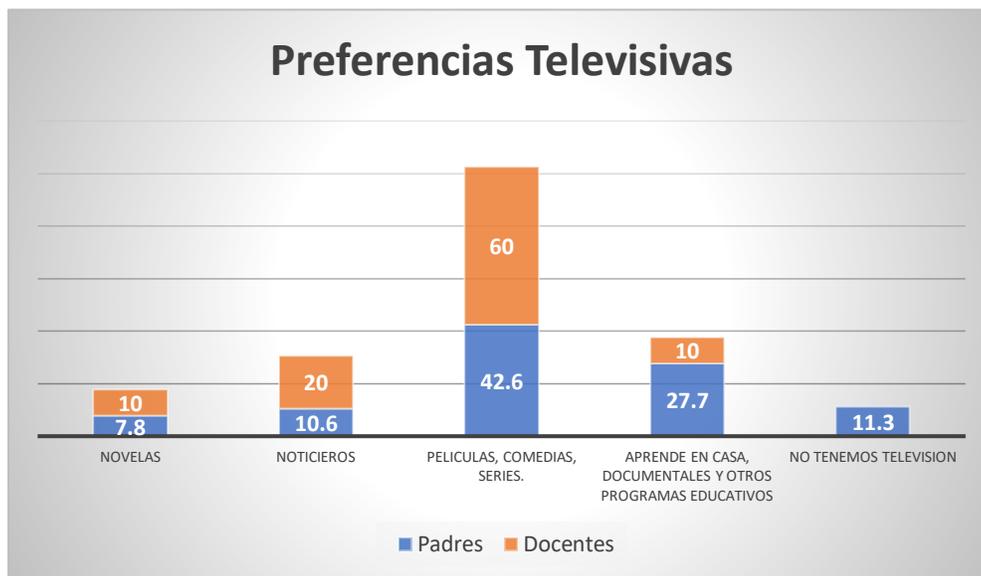
Gráfica N° 43. Pendiente de la Formación de los hijos. Aporte personal.

Indudablemente, producto de la movilidad que provoca la educación escolar y que ya abordamos en el capítulo II, el docente tiene considerablemente mejores ingresos que los padres de familia, que se ubican en los rangos más bajos de esta encuesta, pero esta diferencia no se traslada al estado incorporado, pues la forma en que se da el capital cultural en esta subcategoría es muy similar, ambos grupos tienden a ubicarse en los mismos aspectos.

#### 4.1.3.2.2. Estado objetivado.

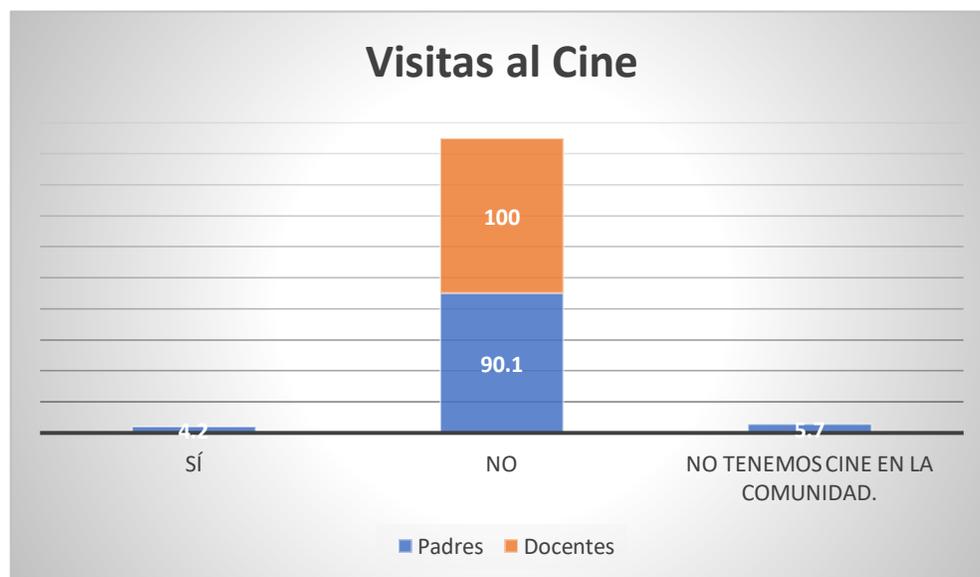
La medición resultante fue la siguiente:

En tu hogar en el último mes ¿Qué programas vieron en la televisión más?



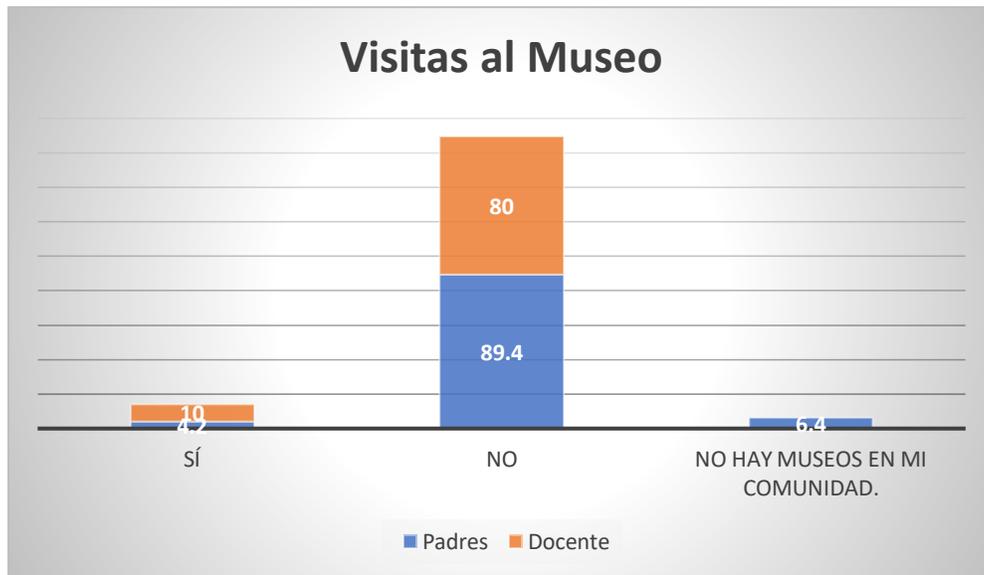
Gráfica N° 44. Preferencias Televisivas. Aporte personal.

¿En el último mes fuiste al cine con tus hijos?



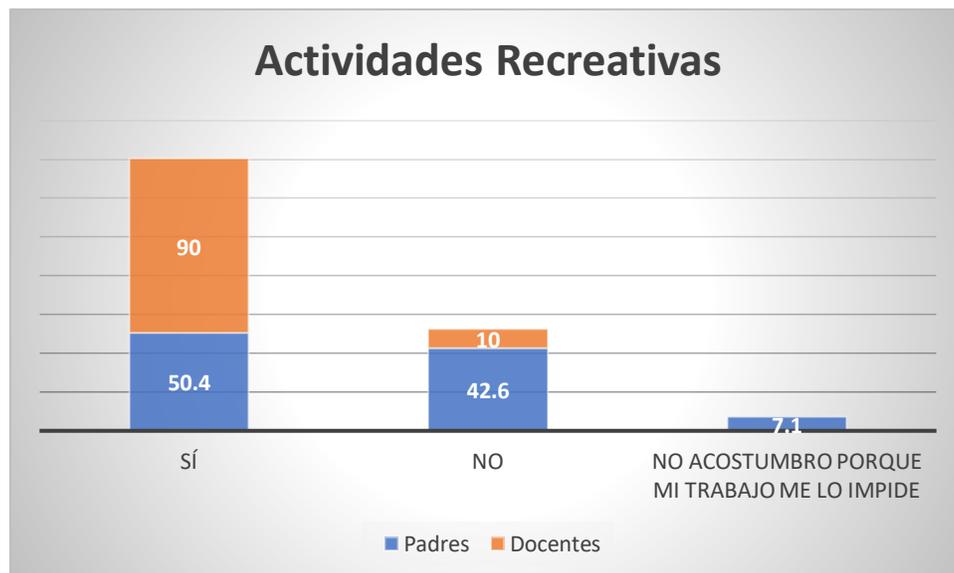
Gráfica N° 45. Visitas al cine. Aporte personal.

¿En el último mes fuiste a un museo con tus hijos?



Gráfica Nº 46. Visitas al museo. Aporte personal.

¿En el último mes realizaste actividades recreativas con tus hijos?



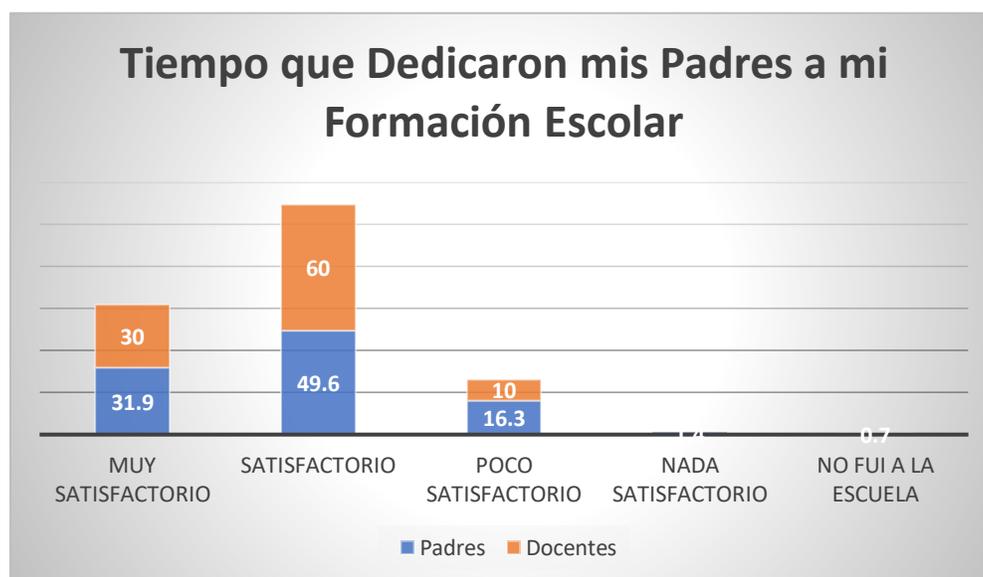
Gráfica Nº 47. Actividades Recreativas. Aporte personal.

Al igual que en el estado incorporado, en esta subcategoría: estado objetivado, tienden a ubicarse en los mismos rangos, aunque con diferentes porcentajes. Llama la atención que los padres ven más programas educativos que los docentes.

#### 4.1.3.2.2.3 Estado institucionalizado.

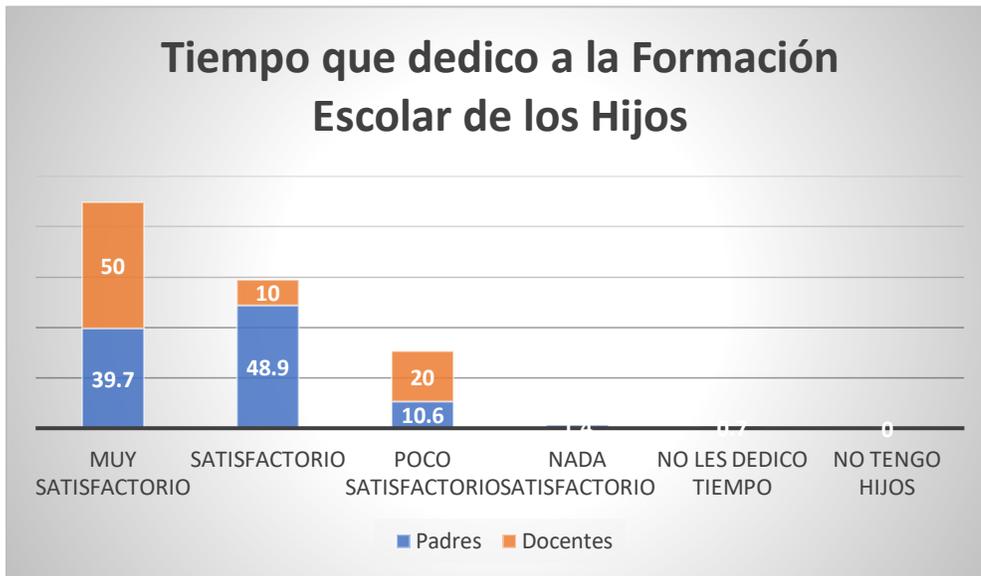
En este rubro los resultados fueron los siguientes.

El tiempo que te dedicaron tus padres o tutores a tu formación escolar lo considera:



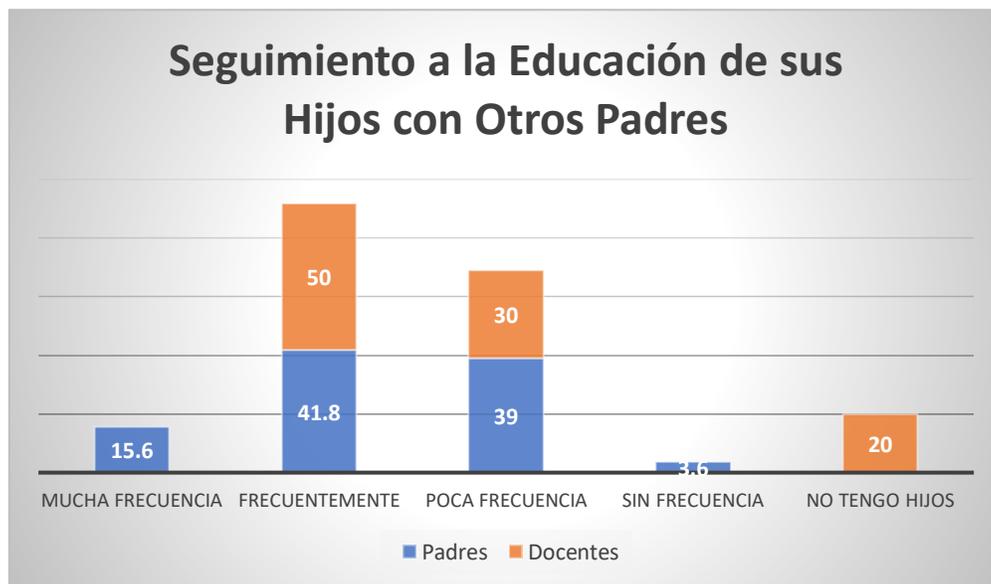
Gráfica Nº 48. Tiempo que dedicaron mis padres a la f. escolar. Aporte personal.

El tiempo que le dedica a sus hijos a su formación escolar lo considera:



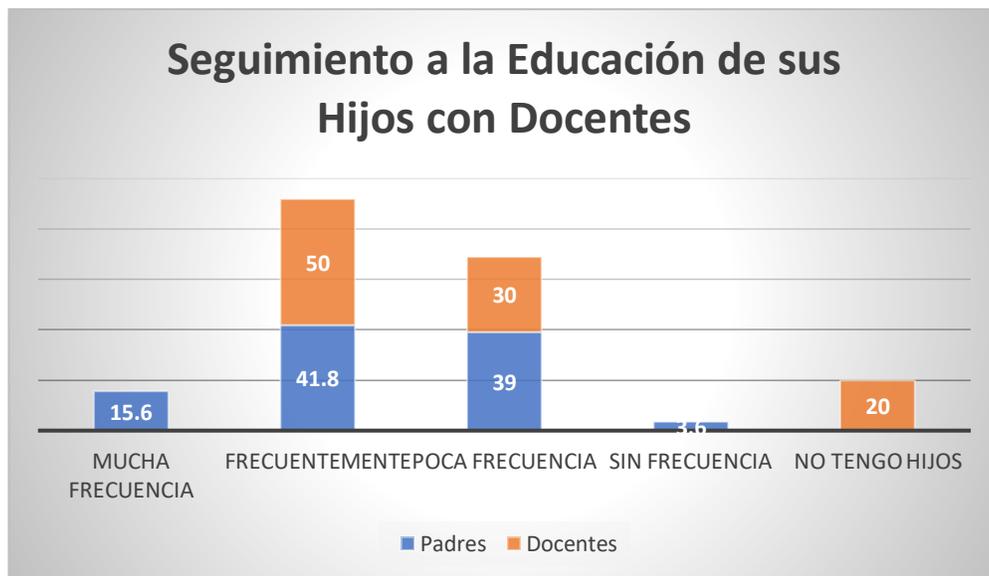
Gráfica N° 49. Tiempo a la Formación de los hijos. Aporte personal.

¿Con qué frecuencia aborda temas escolares con otros padres de familia sobre la educación de tus hijos?



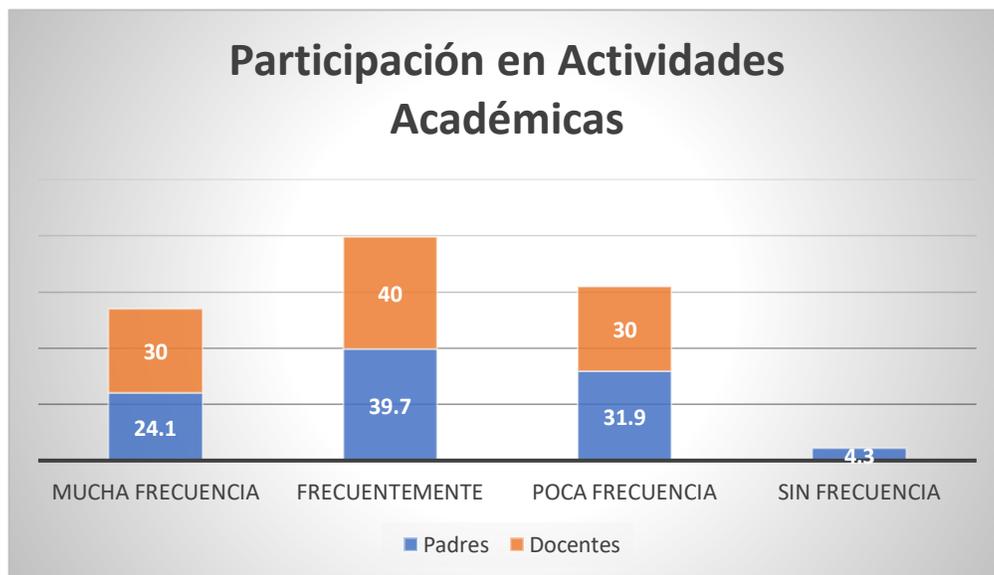
Gráfica N° 50. Seguimiento a la Educ. de sus Hijos con otros Padres. Aporte personal.

¿Con qué frecuencia aborda temas escolares con los docentes sobre la educación de tus hijos?



Gráfica N° 51. Seguimiento a la Educ. de sus Hijos con Docentes. Aporte personal.

¿Con qué frecuencia participa en las actividades académicas que la escuela lo invita?



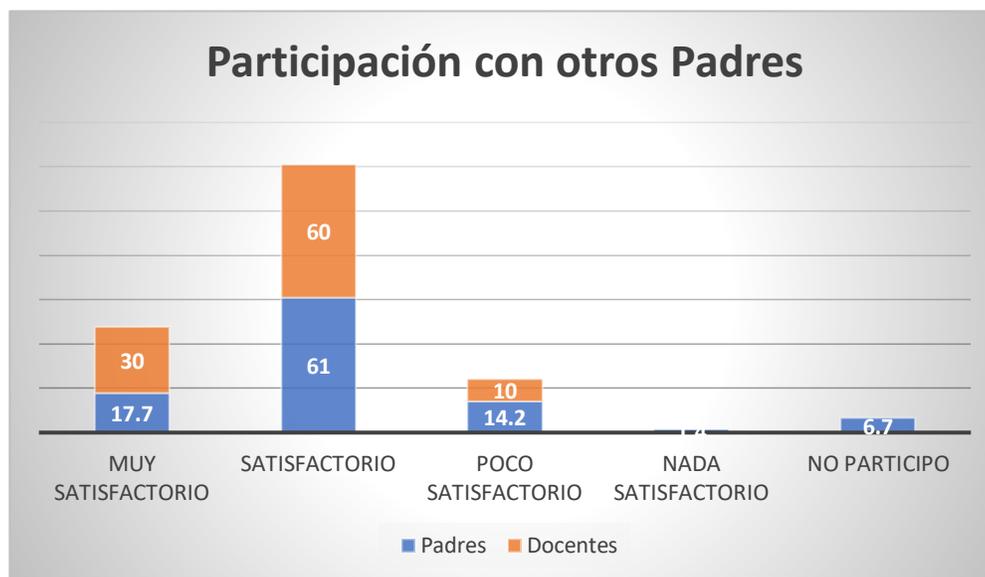
Gráfica N° 52. Participación en actividades académicas. Aporte personal.

Ambos grupos tienden a repetir los mismos rangos, aunque los porcentajes favorecen a los docentes, esta diferencia no es tan sustantiva, pues podemos decir que comparten, a pesar del título, referentes similares en es te aspecto evaluado.

#### 4.1.3.2.3 Categoría: Comunidades de aprendizaje.

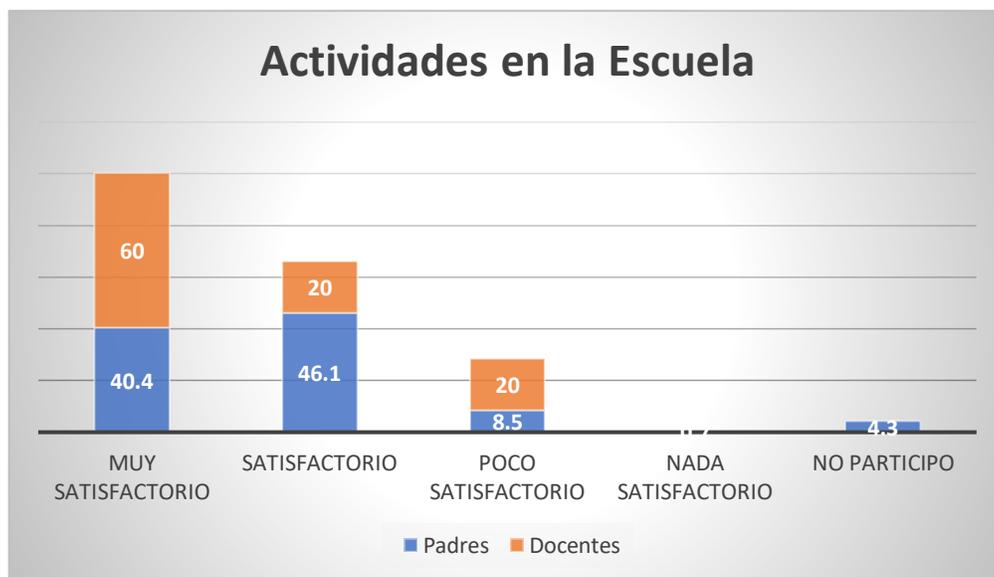
Toca el turno de explorar los resultados de esta tercera categoría

¿Qué tan satisfactorio le resultó participar en actividades académicas en donde se involucran otros padres de familia y docentes?



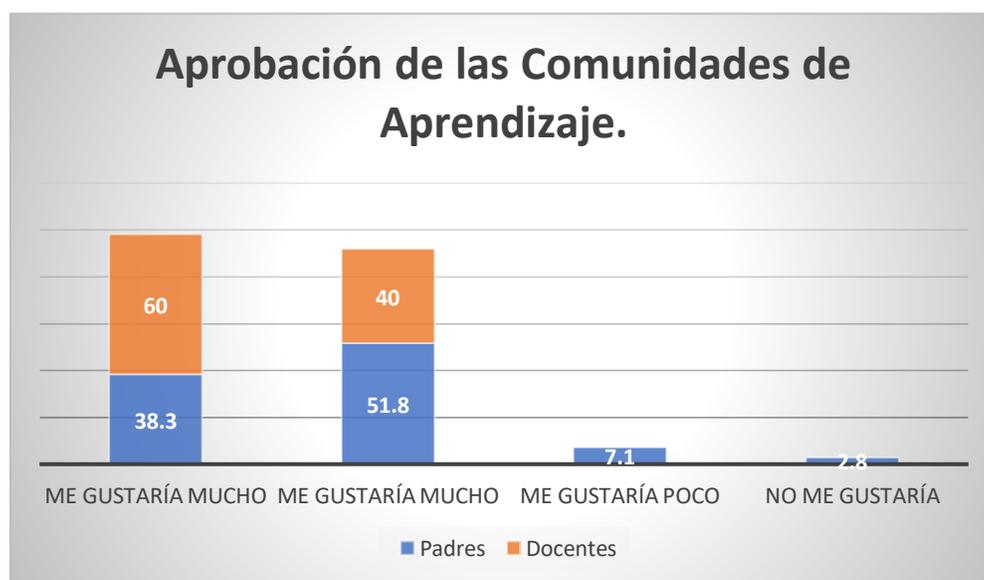
Gráfica N° 53. Participación con otros padres. Aporte personal.

¿Qué tan satisfactorio le ha resultado acudir a la escuela a realizar junto con sus hijos actividades y tareas escolares?



Gráfica N° 54. Seguimiento a la Educ. de sus Hijos con otros Padres. Aporte personal.

¿Le gustaría que la escuela implementara más actividades de enseñanza donde se involucren alumnos, padres de familia y docentes, inclusive de otras escuelas?



Gráfica N° 55. Aprobación de las Comunidades de aprendizaje. Padres. Aporte personal.

Se percibe una enorme aceptación de las comunidades de aprendizaje, ambos grupos muestran rangos satisfactorios en el desempeño de esta acción formativa. Lo que habla de buen impacto que tuvieron, maestros y padres de familia lograron conjuntarse excelentemente. Objetivo cumplido.

#### **4.1.4 Los sociogramas**

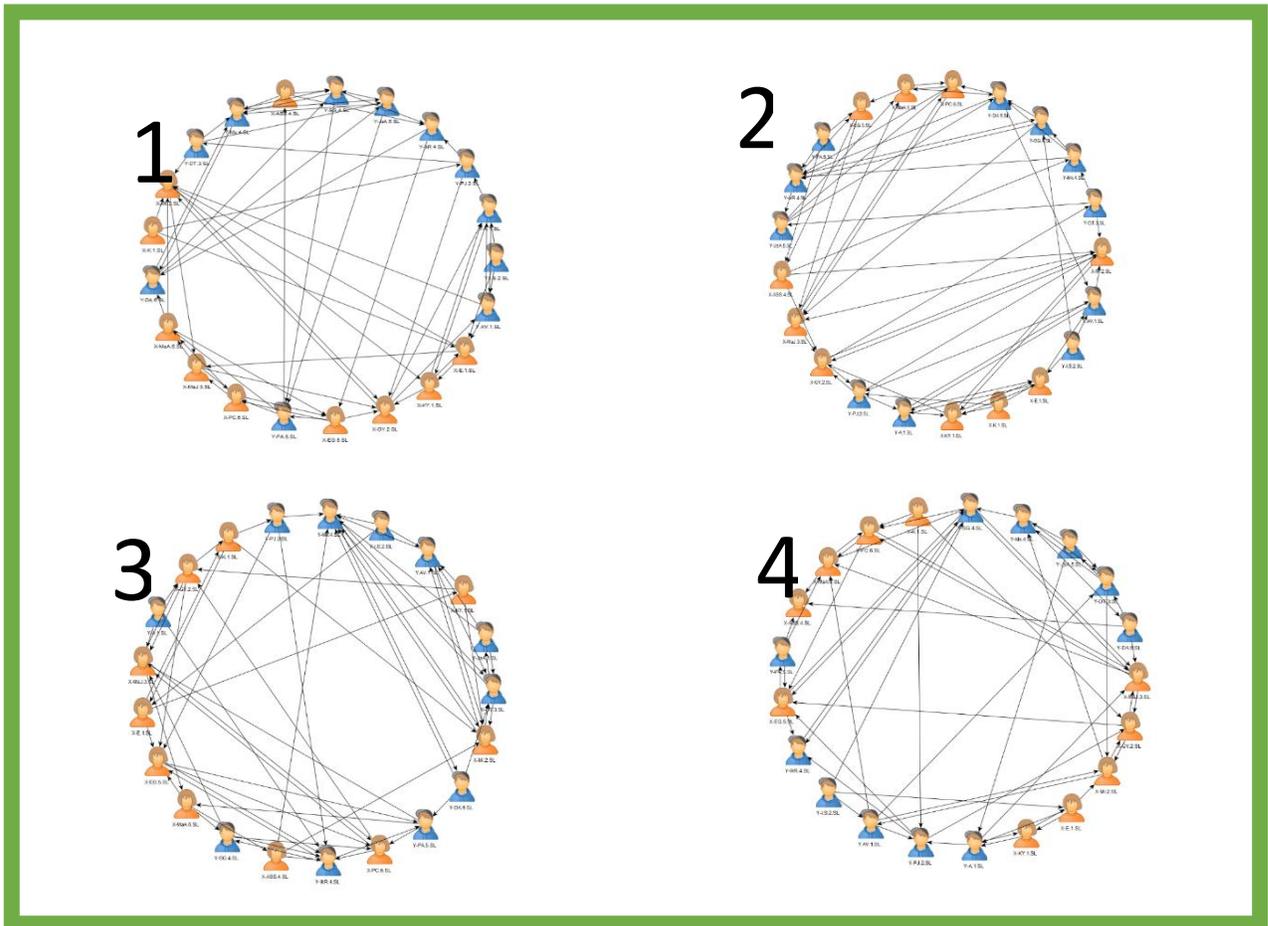
Para tener una perspectiva de cómo se consolidan las interacciones de los alumnos en las comunidades de aprendizaje, dentro y fuera del ambiente escolar, se aplicó un sociograma con las siguientes preguntas (donde cada alumno podía nombrar hasta tres compañeros):

1. ¿Quiénes son los niños y/o las niñas de tu salón con quienes te gusta más convivir durante tu permanencia en la escuela?
2. ¿Quiénes son los niños y/o las niñas de tu salón con los que más te gusta trabajar en las actividades escolares durante tu permanencia en la escuela?
3. ¿Quiénes son los niños y/o las niñas de tu salón con los que más te gusta convivir en tu calle o comunidad cuando no estás en la escuela?
4. ¿Quiénes son los niños y/o las niñas de tu salón con los que más te gusta ir a trabajar a su casa en las tareas escolares que encarga tu profesor (a)?

A continuación, presentamos los resultados, se coloca un esquema con los cuatro resultados por grupo. Se incluye el número correspondiente para facilitar su identificación.

#### 4.1.4.1 Escuela multigrado S

Se presenta el esquema del sociograma resultante donde se incluyen los cuatro aspectos evaluados

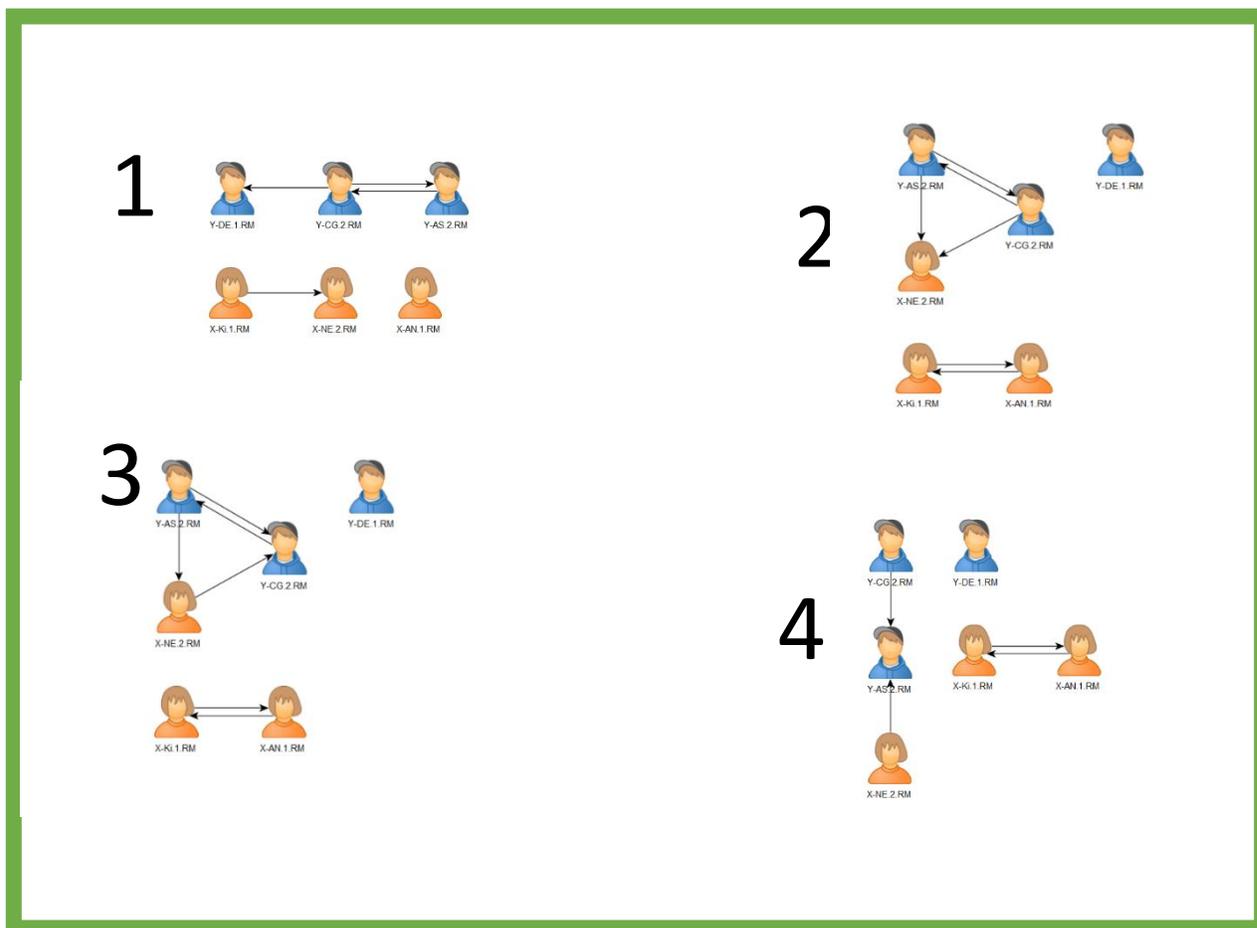


Esquema N° 02. Sociograma escuela multigrado s-. Aporte personal

Los esquemas nos muestran cómo se establecieron las interacciones dentro de las comunidades de aprendizaje en este centro escolar a cargo del docente L. Muestra un grupo unido que se relaciona tanto en el salón de clases como fuera de él.

#### 4.2.4.2 Escuela multigrado R.

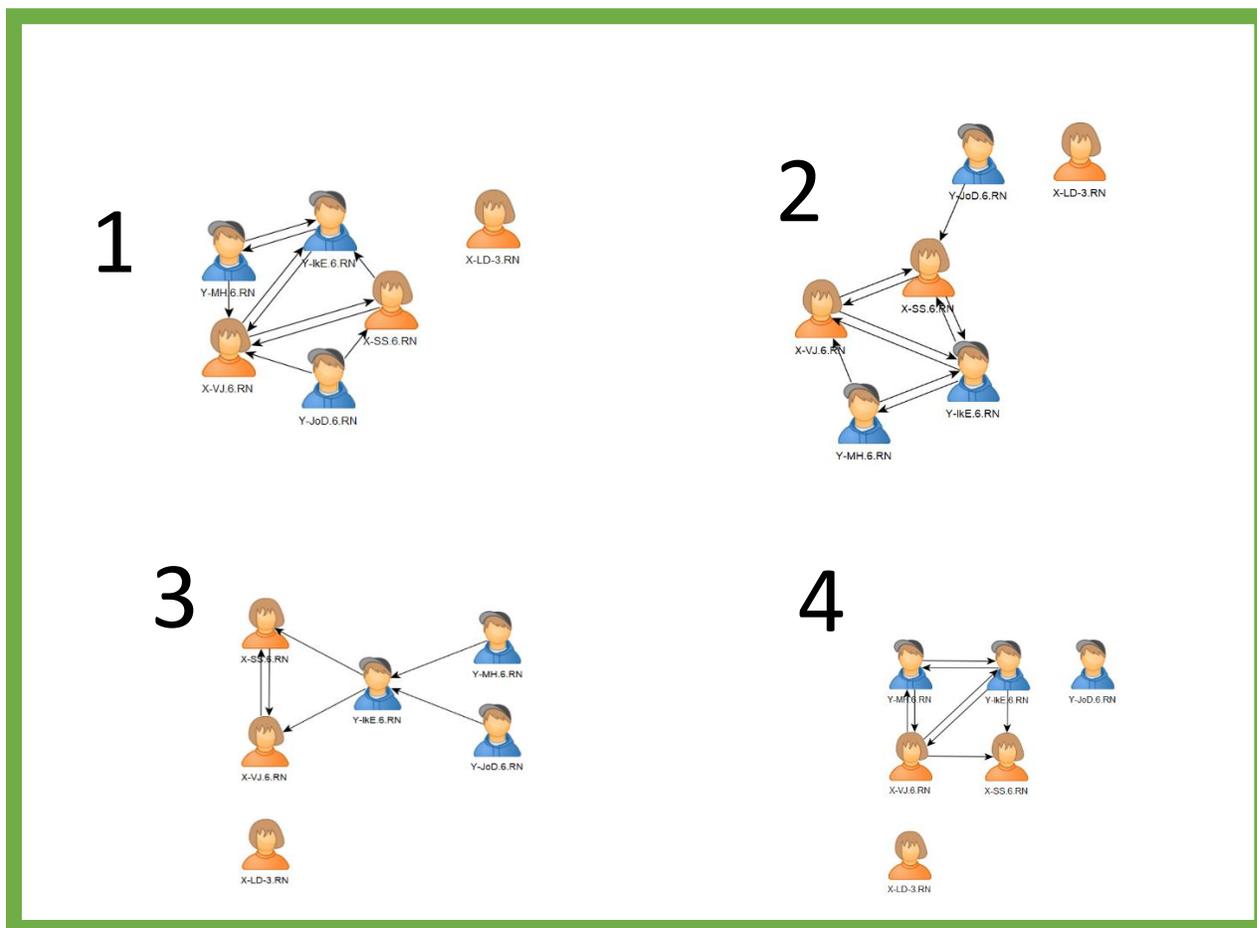
- Resultados del grupo que atiende el docente RM integrado por alumnos de primero y segundo:



Esquema N° 03. Sociograma escuela multigrado RM -. Aporte personal

No se logra construir una comunidad de aprendizaje, predomina una interacción solo entre alumnos del mismo grado, no grupal. Es recurrente la exclusión del grupo del alumno Y-DE.1.RM, de primer grado.

- Comunidad de aprendizaje del grupo que atiende el docente RN, conformado por alumnos de tercero a sexto grado, del mismo centro escolar.

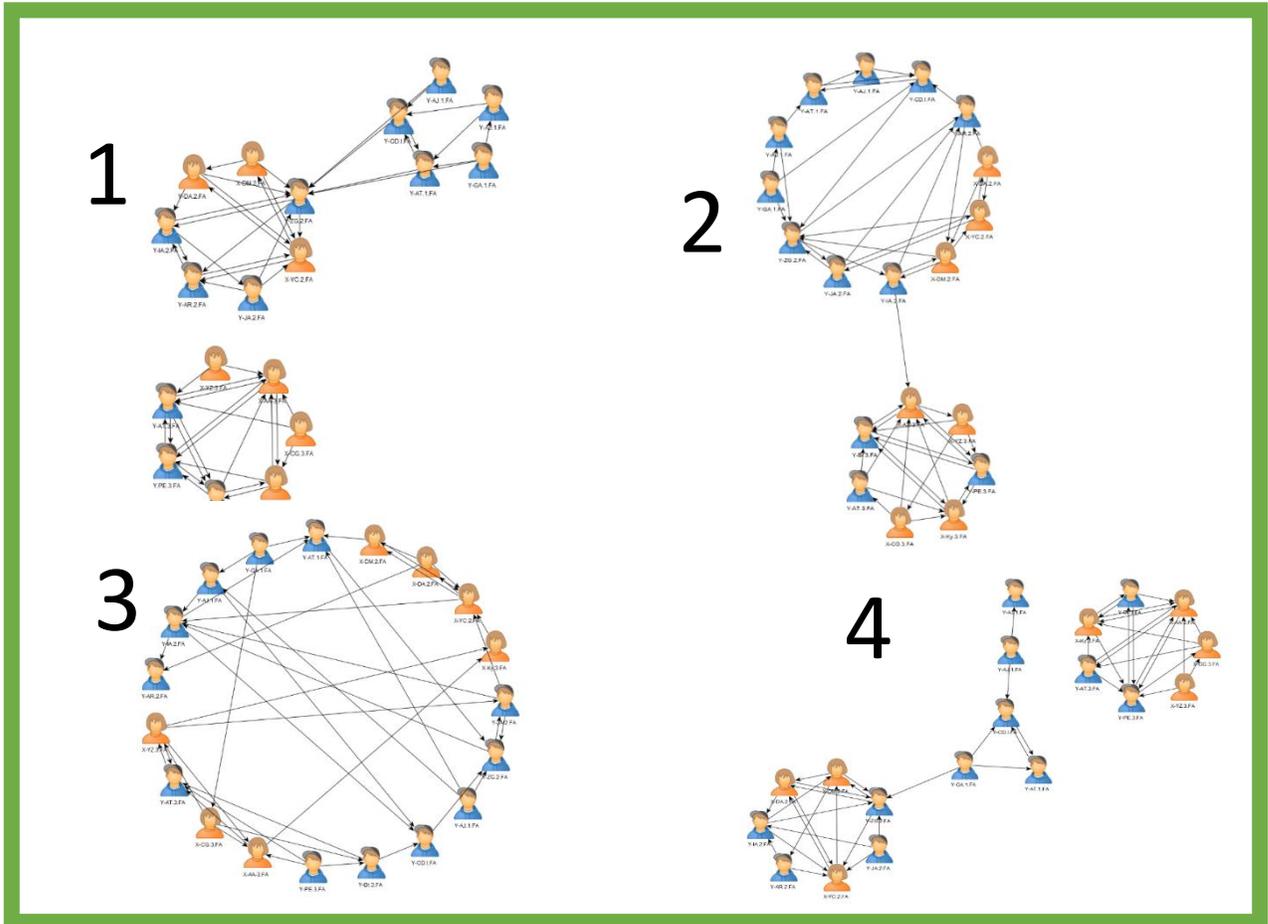


Esquema N° 04. Sociograma escuela multigrado RN -. Aporte personal

Al igual que el docente M, compañero del centro de trabajo multigrado, no se logró establecer una interacción entre los integrantes del grupo, sigue predominando las interacciones de acuerdo con el grado que se encuentran. X-LD.3.RN alumna del tercer grado no logra integrarse.

### 1.2.4.3 Escuela multigrado F

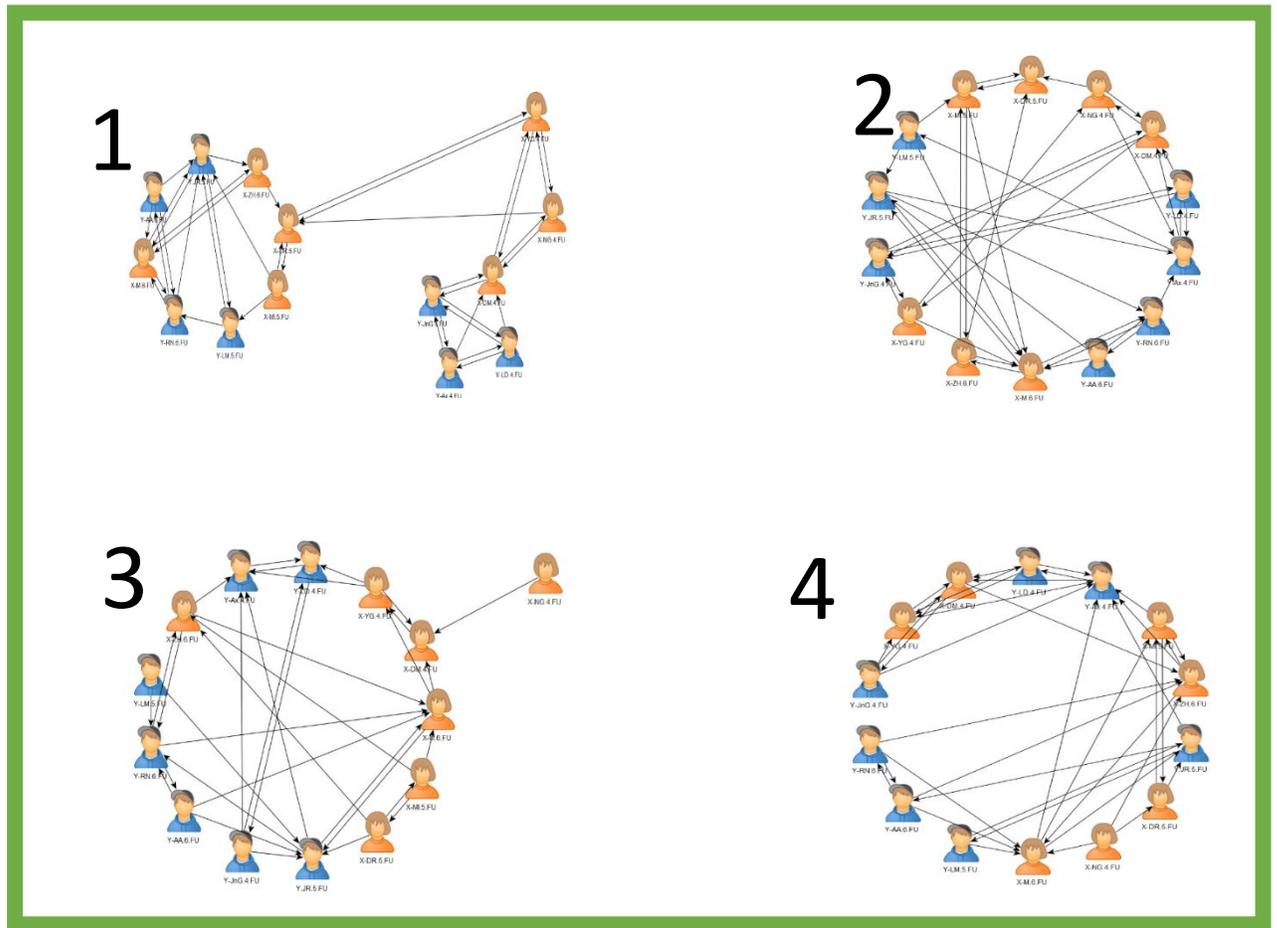
- Sociograma del Grupo integrado por alumnos de primero a tercero, atendidos por el docente A.



Esquema N° 05. Sociograma escuela multigrado FA -. Aporte personal

Un grupo que interactúan aceptablemente. En el salón de clases el grupo de tercero mantiene una relación estrecha entre ellos, pero no participa con compañeros de otros grados, primero y segundo empiezan a integrarse como grupo. Se destaca que fuera de la escuela en su convivencia diaria, fuera del ámbito escolar si logran establecer un tramado de relaciones sin importar el grado al que pertenecen.

- Interacciones del grupo a cargo del docente FU integrado por los grados de cuarto a sexto

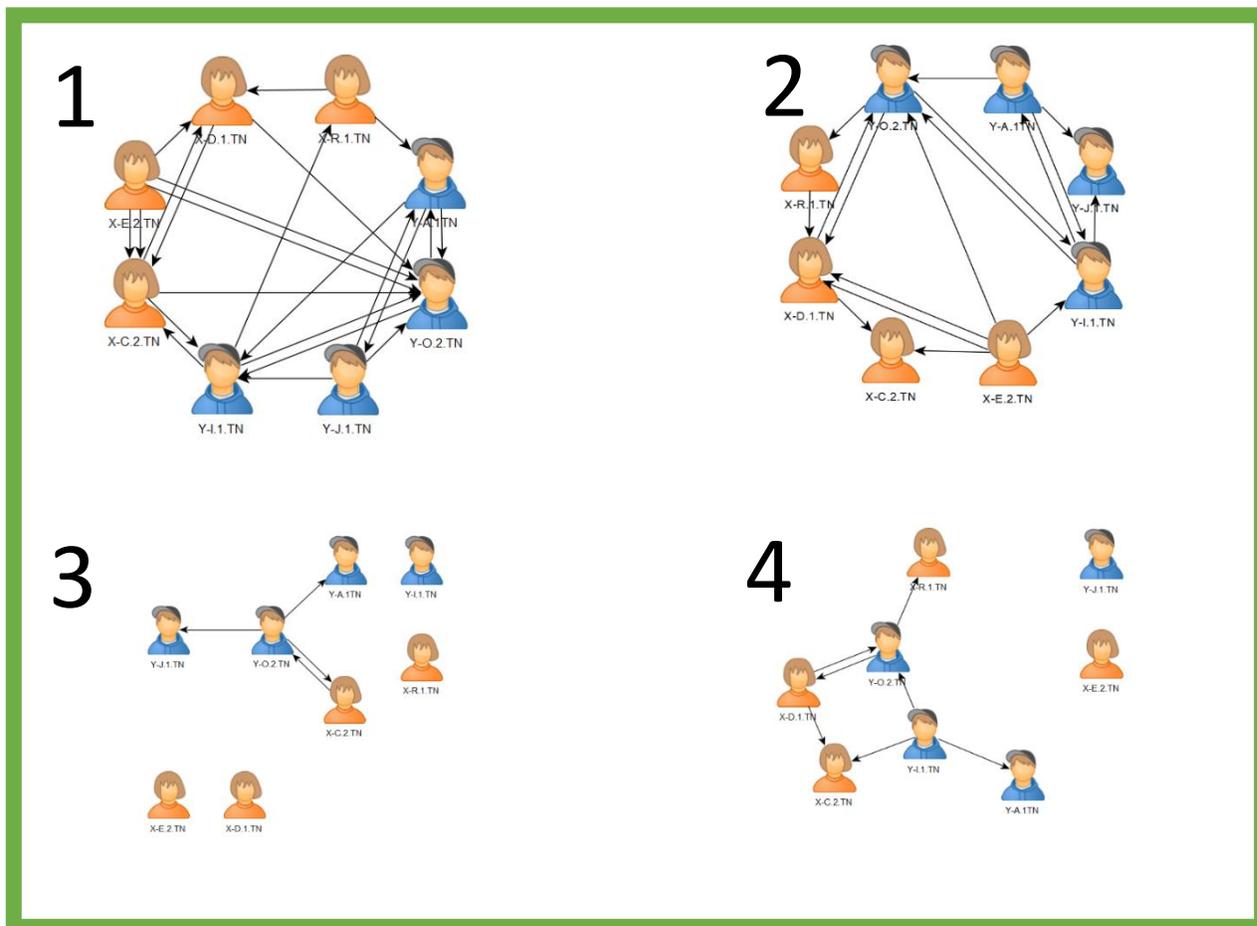


Esquema N° 06. Sociograma escuela multigrado FU - Aporte personal

En los momentos no académicos (Recreo principalmente), los alumnos se agrupan de acuerdo con su grado, pero a la hora de interactuar en el salón de clases o en actividades académicas extraescolares el grupo logra interactuar entre ellos, aunque predomina el factor de grado, si hay actividades en conjunto con compañeros de otros grados. La alumna X.NG.4. FU no recibió ninguna mención en los 4 aspectos, aunque ella sí lo hizo para sus compañeros.

#### 4.2.4.4. Escuela multigrado "T"

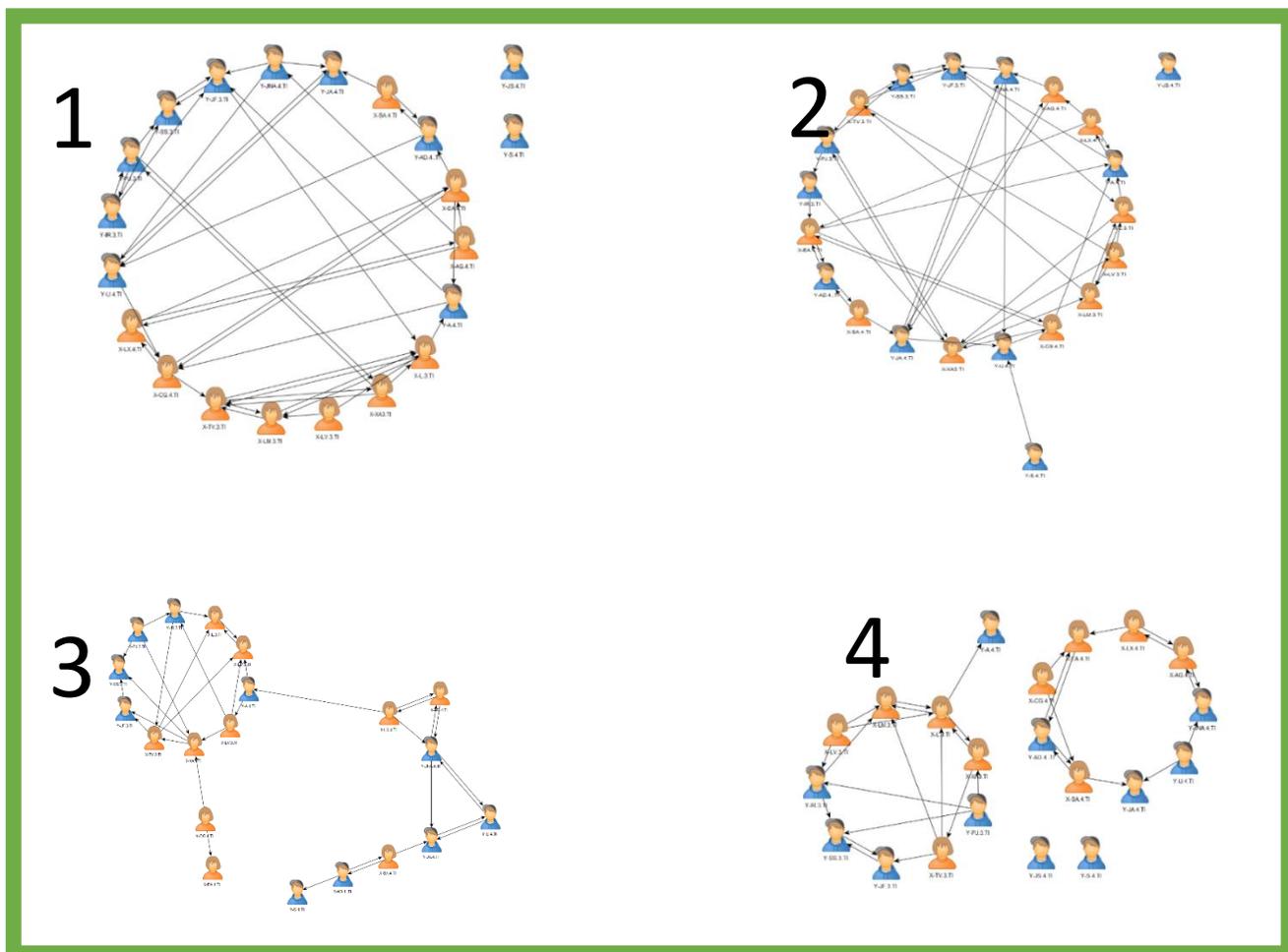
- Grados de primero y segundo integran el grupo a cargo del Docente N



Esquema N° 06. Sociograma escuela multigrado TN -. Aporte personal

Vemos que dentro del espacio escolar las comunidades de aprendizaje empiezan a predominar, aquí, a diferencia de los grupos anteriores, la interacción se da más por el sexo que por el grado. En el ámbito de la comunidad no se ha logrado que estas relaciones construidas en la escuela se reflejen en ella.

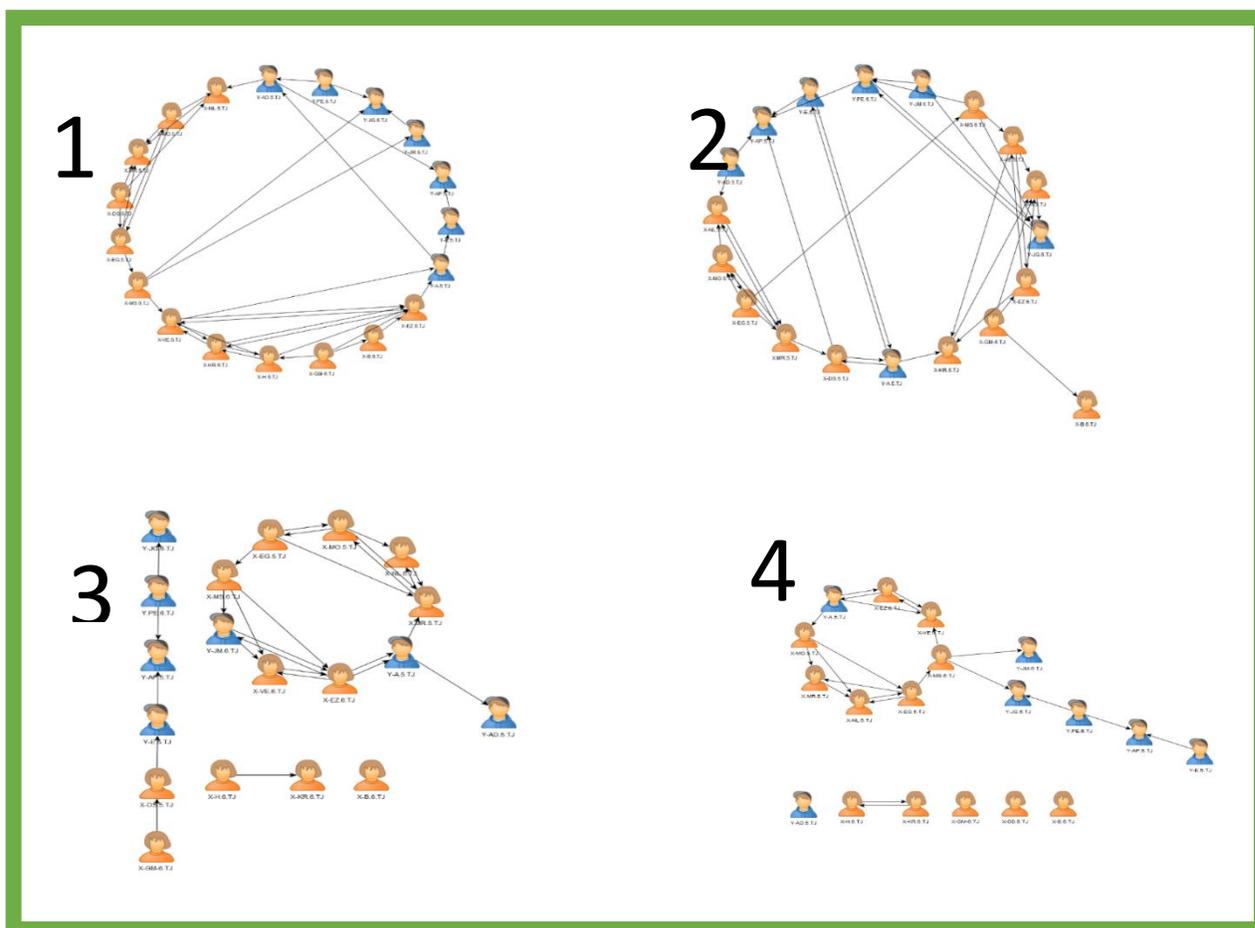
- Siguiendo con el mismo centro escolar, continuemos ahora con el grupo a cargo del docente I, integrado por alumnos de tercero y cuarto.



Esquema N° 07. Sociograma escuela multigrado TI -. Aporte personal

Una comunidad de aprendizaje que se integra bien en el ámbito escolar, no así en sus interacciones en la comunidad. Cuando las actividades escolares trascienden a sus hogares buscan preferentemente interactuar con alguien de su grado. No son integrados a estas redes sociales los alumnos Y-JS.4. TI y Y-S.4.TI

- Sociograma del grupo a cargo del Docente J, integrados por alumnos de quinto y sexto.

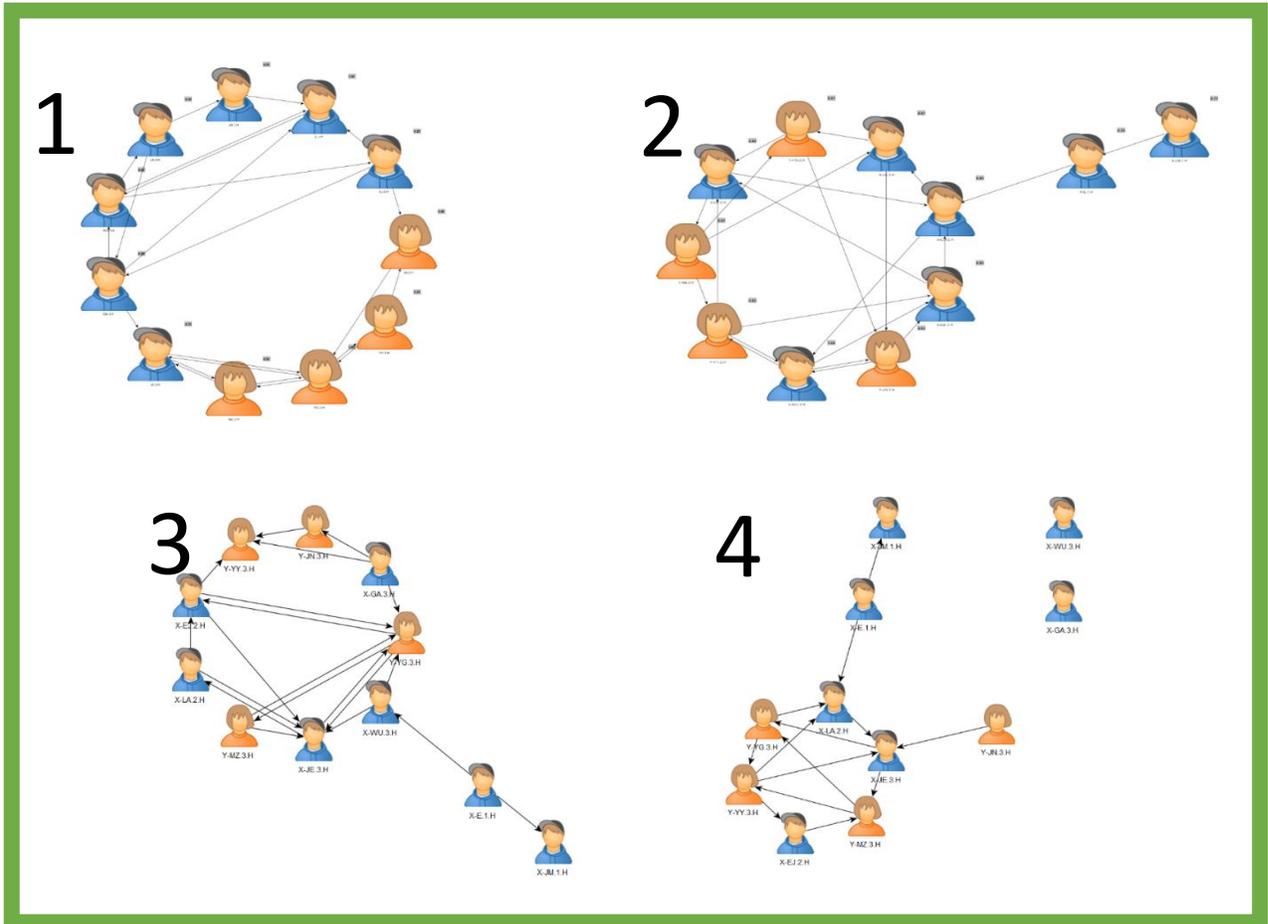


Esquema N° 07. Sociograma escuela multigrado TJ-. Aporte personal

Este grupo repite la tendencia de este centro escolar a marcar una importante diferencia entre las relaciones de los alumnos dentro y fuera de la escuela. En este grupo empieza a notarse el trabajo dentro de las comunidades escolares, aunque predomina el grado y sexo, es decir, interactúan más con compañeros de su mismo sexo y grado. Solo vemos que la alumna X-B.6.T6.

#### 4.2.4.5 Escuela multigrado H.

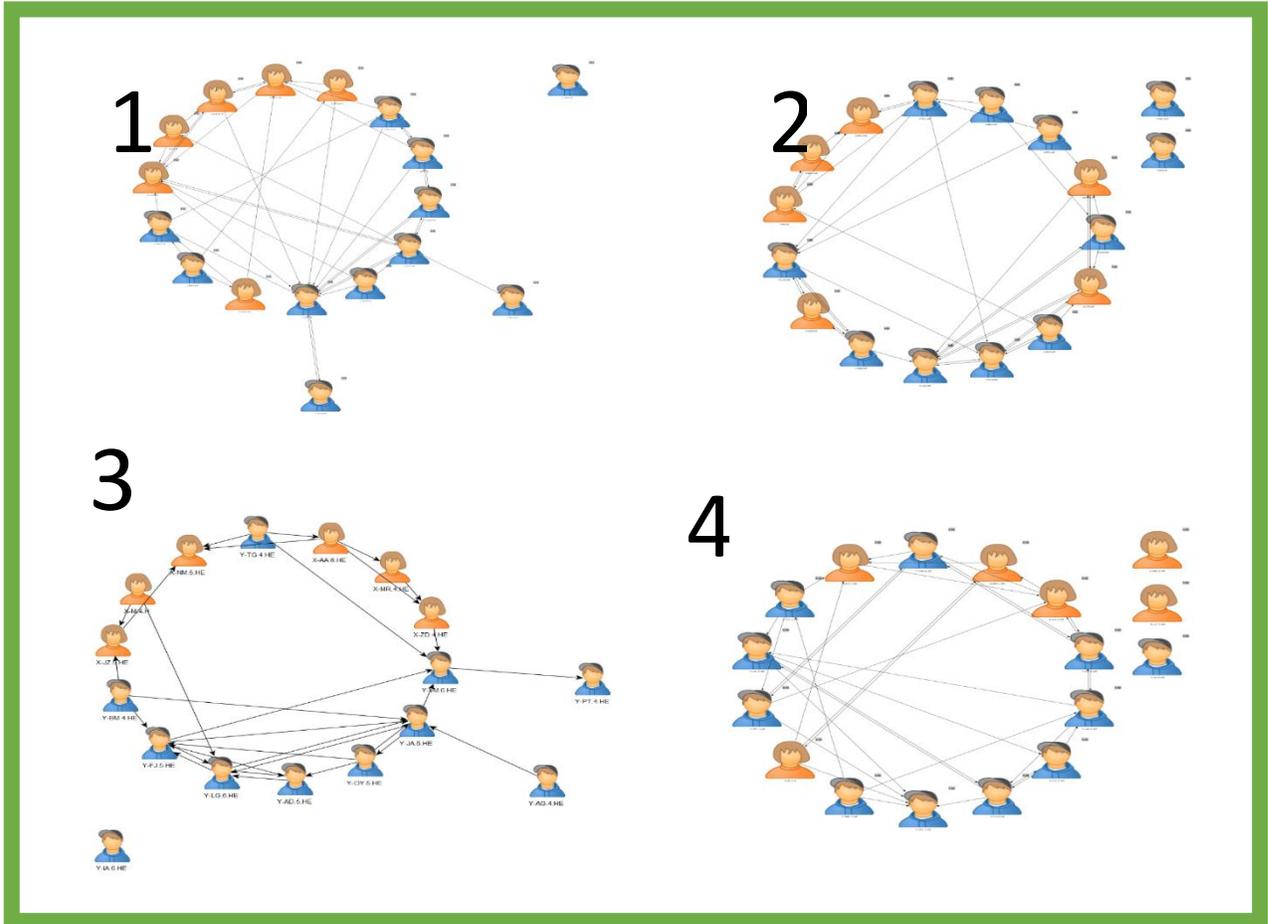
- Así se reflejó el trabajo entre comunidades escolares en el grupo atendido por el Docente G.



Esquema N° 08. Sociograma escuela multigrado HG-. Aporte personal

Se empieza a esbozar las interacciones entre los alumnos, dentro de una comunidad de aprendizaje, en este grupo, tanto dentro de la escuela como fuera de ella. Aunque predomina las interacciones entre alumnos de un mismo grado, hay intercambios con alumnos de otros grados. Es importante notar que los alumnos X-E.1.HG y X-JM.1. HG no logran incluirse en estas interacciones grupales.

- Esquemas resultantes del sociograma aplicado al grupo a cargo del Docente E.



Esquema N° 09. Sociograma escuela multigrado HE-. Aporte personal

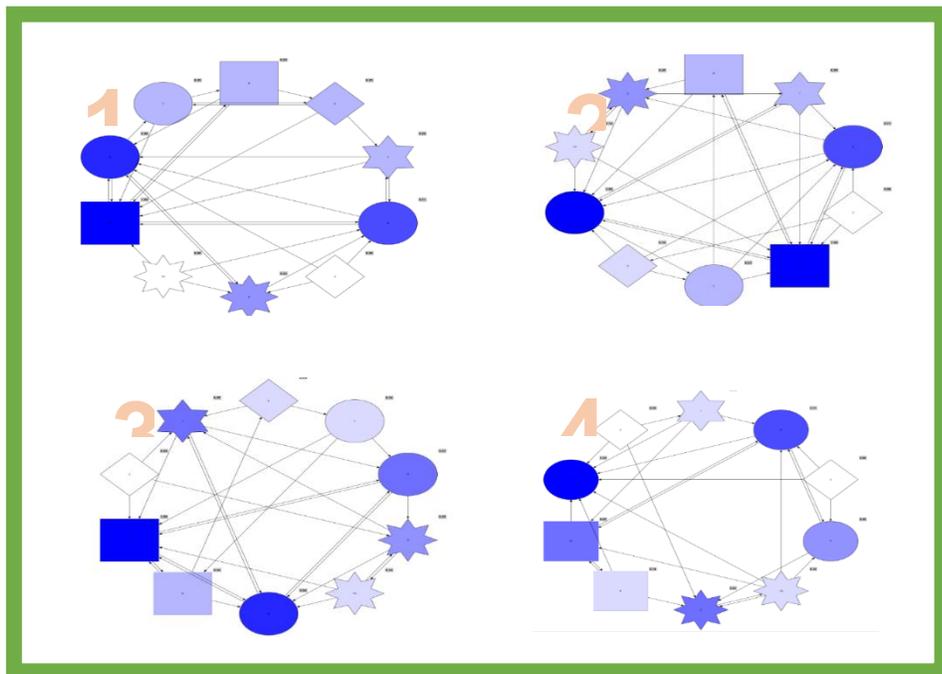
Se distingue una conformación de una comunidad de aprendizaje que apenas se está integrando, tanto en la escuela como fuera de ella. En los cuatro puntos se distinguen alumnos excluidos, aunque no siempre son los mismos, aunque los alumnos Y-IA.6. HE y Y-AG.4.HE frecuentemente no fueron incluidos en los cuatro aspectos evaluados,

#### 4.1.4.6. Docentes multigrado

Con la finalidad de conocer cómo se construyó la comunidad de Aprendizaje entre los docentes, se aplicó un sociograma con las siguientes preguntas (Hasta tres compañeros):

1. ¿Quiénes son los docentes multigrado de la zona escolar 515 con los que más te gusta convivir durante las reuniones del Consejo Técnico Escolar y las comunidades de aprendizaje multigrado?
2. ¿Quiénes son los docentes multigrado de la zona escolar 515 con los que más te gusta realizar las actividades propias del consejo técnico escolar y las comunidades de aprendizaje de los docentes multigrado?
3. ¿Quiénes son los docentes multigrado de la zona escolar 515 con los que más te gusta convivir en tu casa o comunidad en actividades no relacionadas con tu función pedagógica?
4. ¿Quiénes son los docentes multigrado de la zona escolar 515 los que más te gusta ir a trabajar a su casa o en tu casa a realizar actividades del CTE o de las comunidades de aprendizaje multigrado?

Obteniendo el siguiente resultado:



Esquema N° 10. Sociograma docentes multigrado.-. Aporte personal

Cada figura corresponde a un centro de trabajo y esta, se repite según sea el número de docentes que laboren en él. El color profundo señala los liderazgos detectados y va disminuyendo según las interacciones resultantes del sociograma. El sociograma nos marca que se logró establecer una comunidad de aprendizaje y se detectan tres liderazgos fuertes de los docentes: TN, TI y HE, que son una constante en los cuatro aspectos indagados. Cabe mencionar que el Docente FA es la que menos frecuencias de interacción tiene en el grupo, en los cuatro aspectos siempre apareció en blanco (Rombo).

Se expone el resultado de aplicar 295 encuestas, 167 pruebas académicas y 148 sociogramas. Ahora, en exigencia de la misma investigación, realicemos un análisis que nos permita valorar objetivamente y desde una perspectiva cualitativa, con la finalidad de obtener nuestras propias conclusiones y recomendaciones.

## **4.2 Análisis de los resultados.**

En este análisis nos centraremos en el impacto que tuvo trabajar bajo comunidades de aprendizaje en la atención del rezago educativo y cómo el capital cultural influyó en los resultados, para ello nos centraremos exclusivamente en aquella información obtenida que sea trascendental al objetivo de la investigación.

### **4.2.1 El rezago educativo y las comunidades de aprendizaje.**

Con base en los resultados de las pruebas académicas de los alumnos se puede distinguir un avance en las escuelas participantes, sin negar, por los mismos resultados obtenidos que el atraso escolar sigue siendo un problema imperante para solucionar, pero estos resultados demuestran que vamos por el buen camino. De tal forma que, más allá de las calificaciones obtenidas, se rescata el progreso que tuvieron los centros multigrado de la zona escolar 515, por lo que rescatamos esta tabla que nos es importante:

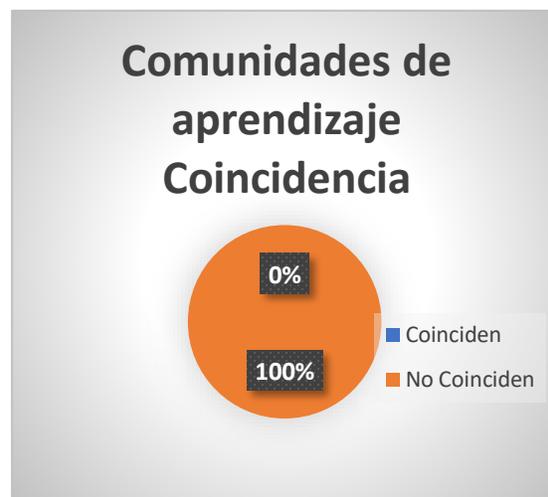
DOCENTE	AVANCE
SL	2.22
RM	0.79
RN	0.58
FA	1.14
FU	1.43
TN	1.5
TI	1.08
TJ	0.96
HG	1.15
HE	1.51

Tabla N° 19. Avance de los grupos multigrado. Aporte personal.

Rescatamos los resultados obtenidos por SL, que obtuvo el mayor progreso, en contraste tenemos a RN, lo que nos remite a rescatar sus respuestas en las encuestas para determinar si el capital cultural o su forma de entender las comunidades de aprendizaje está la diferencia del resultado.

#### 4.2.1.1 Los docentes.

Presentamos estos dos gráficos que nos muestra las coincidencias en las categorías de capital cultural y comunidades de trabajo de los dos docentes que seleccionados según la tabla anterior:



Gráfica N° 56. C.C. coincidencias. Aporte personal. Gráfica N° 57. A. coincidencias. A. personal.

Aquí obtenemos un dato interesante, en la exploración a su capital cultural los docentes coinciden en un 8 de las 10 preguntas para esta categoría mientras que 0 respuestas coincidieron en la categoría correspondiente a las comunidades de aprendizaje, en estos casos podemos inferir que no es el capital cultural el que está influyendo, la diferencia importante la tenemos en las comunidades de aprendizaje.

#### 4.2.1.2 Padres de familia.

Veamos cómo se comportaron los padres encuestados de estas escuelas. Para ello seleccionamos algunas preguntas importantes que agrega información importante en las categorías de capital cultural y comunidades de aprendizaje. Tomando como referencia las respuestas que más frecuencia obtuvieron.

- En ingresos ambas comunidades predominó la opción de ganar menos de \$1000 quincenales. Aquí los porcentajes obtenidos según su comunidad.



Gráfica N° 58. Ingresos. Aporte personal.

- En cuanto a ver a la lectura como una actividad familiar, la respuesta que más alto porcentaje obtuvo entre los padres de familia de ambas escuelas fue la que indica que no leen con sus hijos, obteniéndolos siguientes porcentajes:



Gráfica N° 59. No leen con sus hijos. Aporte personal.

- En cuanto estar atentos a la educación de sus hijos en los padres de familia de ambos centros escolares vuelven a coincidir en la respuesta: Muy atenta según se percibe en la siguiente gráfica.



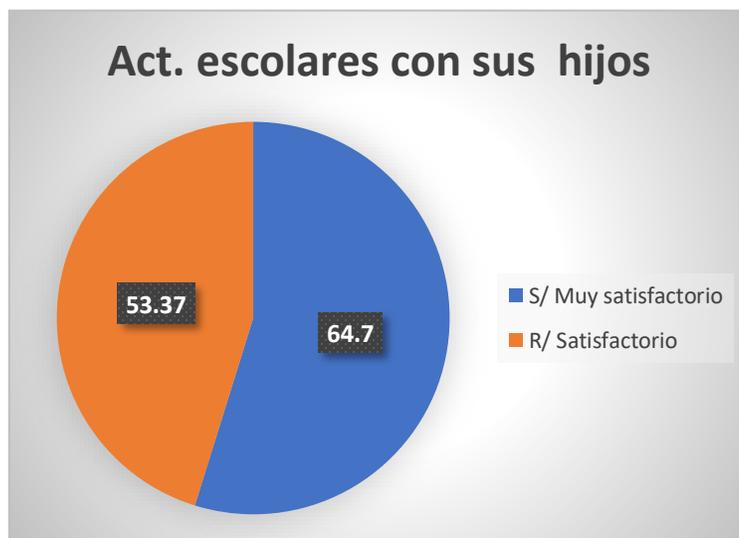
Gráfica N° 60. Formación de los hijos. Aporte personal.

En cuanto al capital objetivado, como parte del capital cultural, que ofrece las comunidades donde se encuentran las escuelas multigrado, son muy similares, el 100% de los encuestados no asisten a museos, bibliotecas o cine, ya que ninguna de las comunidades brinda este servicio.

Podemos notar una gran similitud entre las respuestas que dan los padres de familia. Por lo que al igual que en los docentes no podremos afirmar con estos datos si el capital cultural fue determinante para diferenciar el crecimiento que sostuvieron estas escuelas.

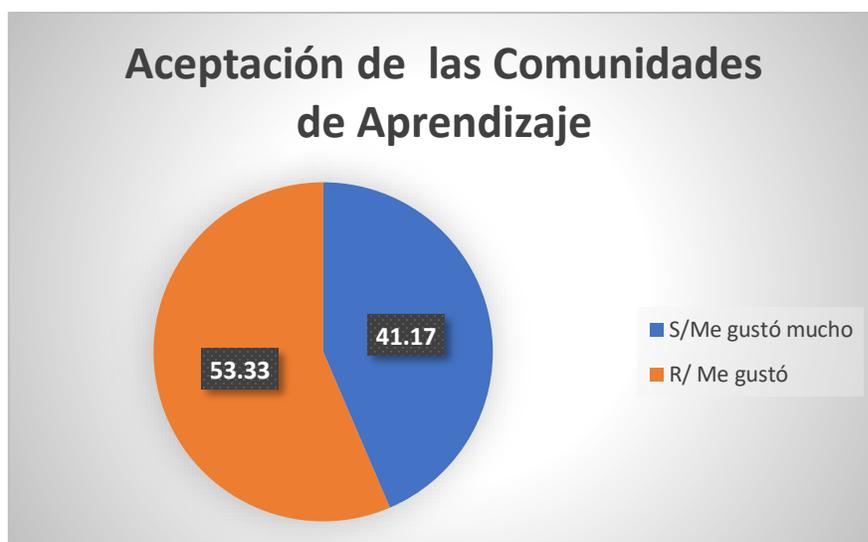
Ahora analicemos los resultados de la categoría de Comunidades de Aprendizaje para ver si ahí se mantienen respuestas similares.

- En las comunidades de aprendizaje los padres se involucraron en actividades académicas con sus hijos, aquí hay una diferencia entre las dos localidades mientras que para la escuela S la respuesta que más alto porcentaje alcanzó fue muy satisfactorio, mientras que en la comunidad R la respuesta con más alto porcentaje fue Satisfactorio.



Gráfica N° 61. Act.escolares. Aporte personal.

- Para cerrar este análisis de los resultados de las encuestas, pasemos a otra pregunta que para el objetivo de este análisis resulta muy importante. Se les preguntó a los padres si les gustó participar en actividades donde se involucren otros padres de familia, alumnos y docentes. Las respuestas de ambas comunidades fueron distintas, mientras en el para los padres pertenecientes a la escuela R, la respuesta con mayor porcentaje fue Me gustó, para los padres del centro escolar s fue: Me gustó Mucho.



Gráfica N° 62. Aceptación Comunidades Aprendizaje. Aporte personal.

Al igual que los docentes, las respuestas de los padres de familia son muy similares, la diferencia se vuelve a marcar en las comunidades de aprendizaje, por lo que podemos inferir que el rezago educativo, en cuanto a su atención, depende más de la construcción de las comunidades escolares que del capital cultural que las caracteriza, pero para asegurarnos primero veamos otro elemento más que interviene en el proceso educativo: el alumno.

#### 4.1.2.3 Los Alumnos.

Como parte del capital cultural del alumno, nos interesó cómo apoyándose en la construcción de los tres capitales que lo integran: incorporado, objetivado e institucionalizado logra construir su proyecto de vida. Se les preguntó: Cómo se vería a los 21 años:



Gráfica N° 63. Proyecto de vida. Aporte personal.

El 100% de los alumnos de la escuela R se ve terminando una carrera universitaria, en contraste con el 70.58, de la escuela S, sin embargo, esta visión positiva de su vida escolar no se ve reflejada en los resultados obtenidos. No podemos asegurar que esto sea determinante, según los datos de esta investigación.

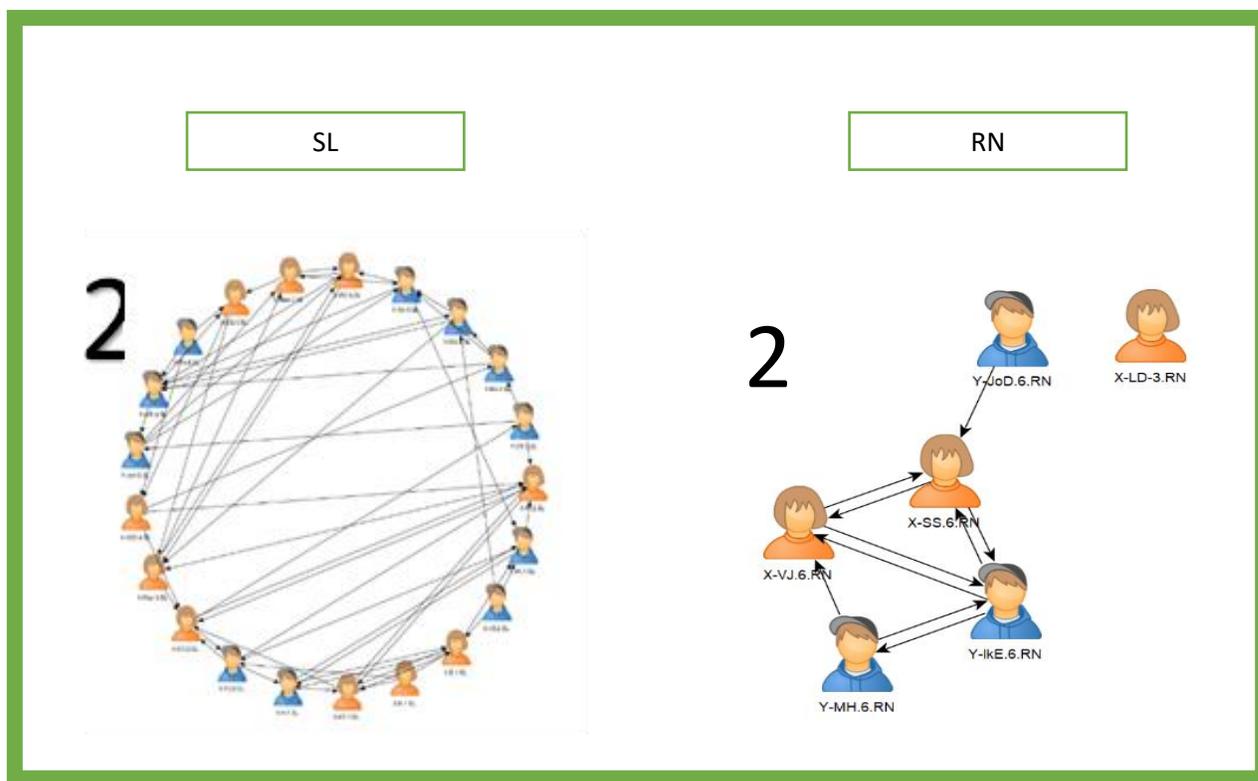
Hasta el momento de este ejercicio de comparación entre los centros de trabajo que tuvieron el mayor y menor progreso, no se ha podido comprobar que el capital cultural impacte en la atención del rezago escolar, no así las comunidades de aprendizaje, pues notamos en las respuestas de los padres de familia y docentes que mejor las valoran hay mejores resultados. Toca el turno de analizar las comunidades de aprendizaje desde el trabajo áulico, ya que consideramos que es aquí donde realmente toma funcionalidad estas comunidades de aprendizaje.

La pregunta No. 2 realizado a los alumnos en este sociograma, la cual dice:

2.- ¿Quiénes son los niños y/o las niñas de tu salón con los que más te gusta trabajar en las actividades escolares durante tu permanencia en la escuela?

Ayudará a constatar la influencia de las comunidades de aprendizaje, pues como acabamos de sostener, es en el aula donde verdaderamente se expresa su existencia y su aportación al quehacer educativo.

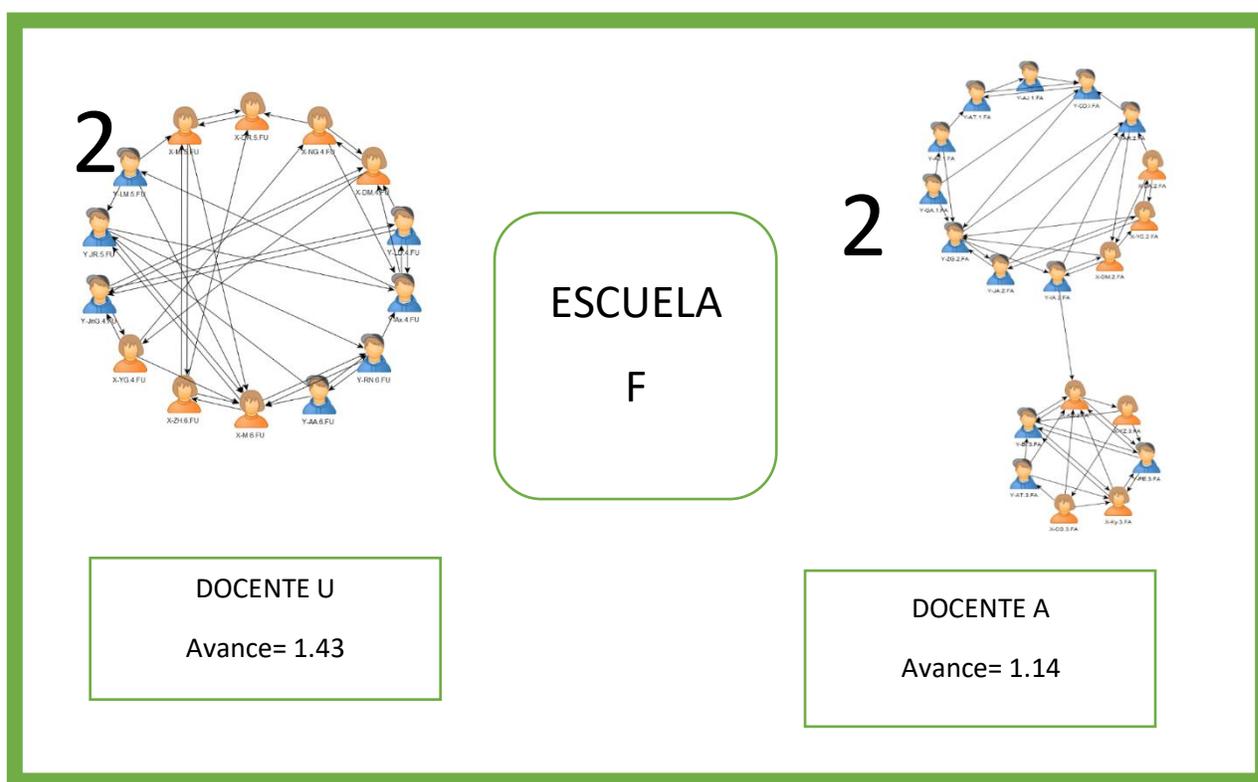
Al comparar, entonces, las respuestas a esta pregunta del sociograma vemos el resultado en el siguiente esquema:



Esquema N° 11. Comparativo avance máximo y mínimo.-. Aporte personal

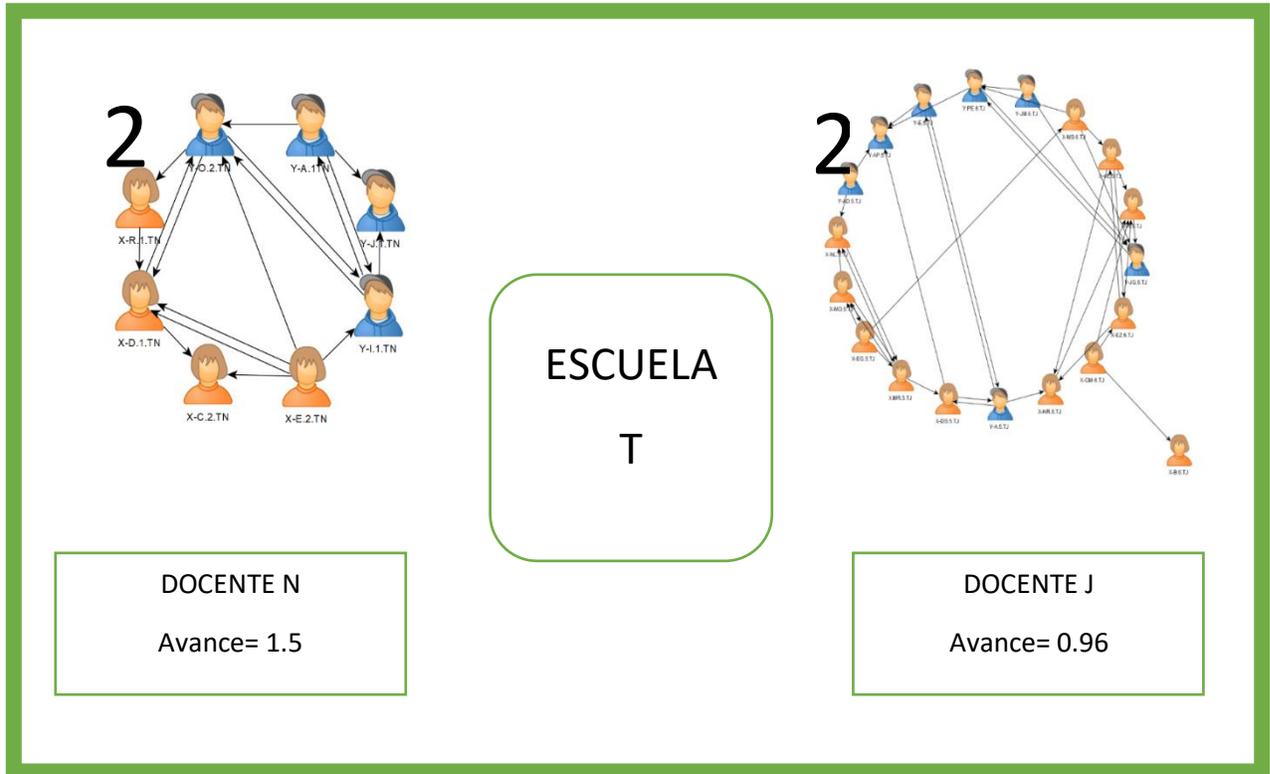
Se nota nuevamente, como en las encuestas, que la diferencia entre los resultados, pues, mientras no podemos notar diferencias significativas que el capital cultural detone la solución del atraso académico, en las comunidades de aprendizaje encontramos elementos para afirmar que la mejora que hubo en los respectivos centros de trabajo se debe a la conformación exitosa de las comunidades de aprendizaje.

Si analizamos los respectivos centros de trabajo notaremos que donde mejor se estableció una comunidad de aprendizaje en el aula, mejor fueron los resultados:



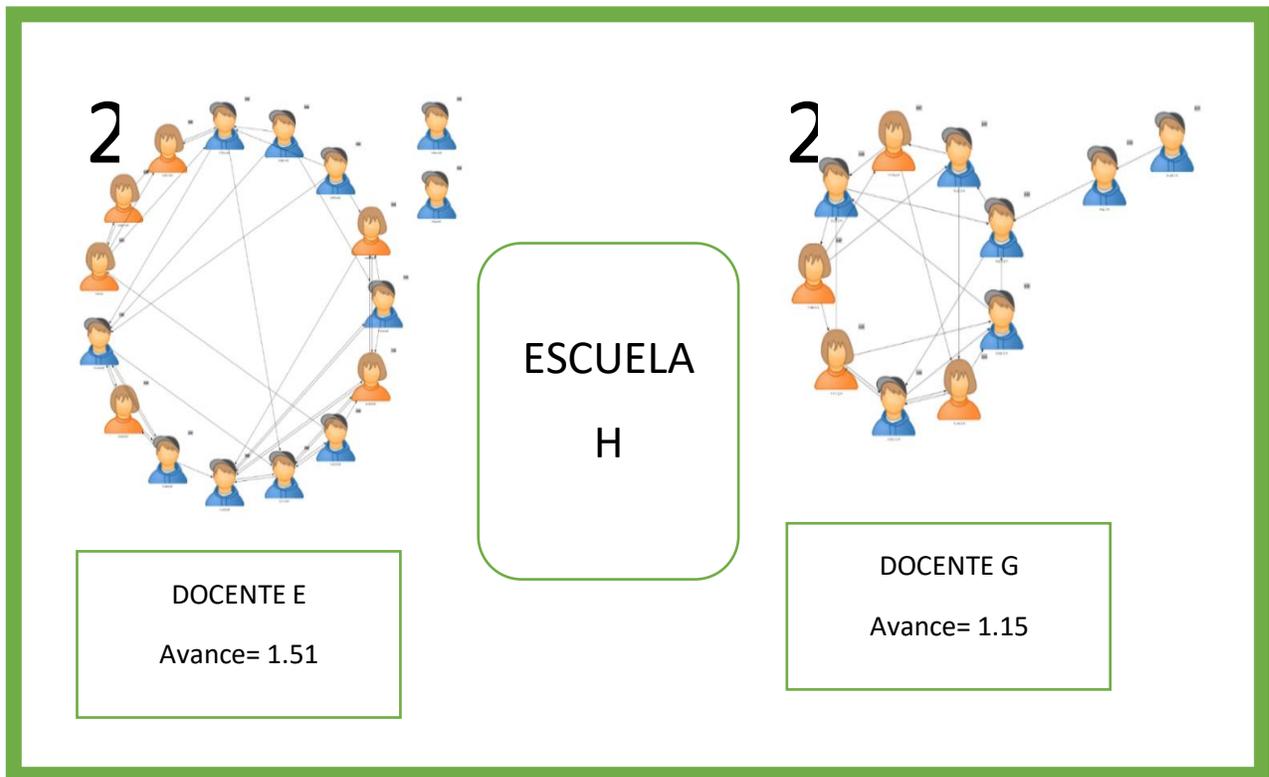
Esquema N° 12. Comparativo avance máximo y mínimo Esc. F.-. Aporte personal

Ambos grupos tuvieron un avance importante, pero se destaca el el grupo del docente FU, que como podemos ver en este esquema fue el que mejor avance obtuvo y el esquema nos refleja en su grupo se consolido una comunidad de aprendizaje. A diferencia del docente FA que, si bien, se está conformando esta red de la comunidad de aprendizaje, aun no integra al grupo de tercer grado.



Esquema Nº 13. Comparativo avance máximo y mínimo Esc. T.-. Aporte personal

Hay un grupo a cargo del docente TN que muestra un grupo que se interacciona sólidamente y obtiene un mejor avance, dentro de su escuela, que el grupo TJ, el cual tuvo el menor avance del centro de trabajo, que vemos exclusiones, aunque empieza a construirse una comunidad de aprendizaje.



Esquema N° 14. Comparativo avance máximo y mínimo Esc. H.-. Aporte personal

Ambos grupos de esta escuela multigrado tienen similitudes en la conformación de sus interacciones en la comunidad de aprendizaje según los resultados del sociograma. Las diferencias no son sustanciales, pero logran conformarlas de tal forma que logran un avance significativo, que, si se contraponen a las escuelas de menor avance, se nota una marcada diferencia.

Podemos establecer de acuerdo en los esquemas expuestos que la diferencia del progreso en cuanto a la atención del retraso académico, una importante influencia de las comunidades escolares sobre el capital cultural. Lo que nos permite llegar a establecer conclusiones que serán expuestas en el siguiente capítulo

## **CAPÍTULO V**

### **SIGNIFICACIÓN**

En este capítulo abordaremos las conclusiones y recomendaciones obtenidas después de realizar esta investigación cualitativa. Se resalta la relevancia de los resultados, la comprensión misma de quien realiza la investigación y sobre todo los aportes con los que contribuye al campo educativo así como surgencias para abordar esta problemática en investigaciones futuras.

#### **5.1 Significado de los resultados**

Con finalidad de concluir esta tesis mencionaré primeramente los significados de los resultados a los que llegamos, producto de una propuesta alternativa y fundamentada en una epistemología socio-constructivista. Sin perder de vista que esta es una investigación de carácter cualitativo, donde tratamos de colaborar en la mejora del quehacer educativo de las escuelas multigrado de la zona escolar 515, de tal manera que estas conclusiones son propias de esta realidad investigada, no necesariamente trascienden a otros espacios donde convergen escuelas multigrado, sin embargo, puede aportarles (a las escuelas multigrado), una forma distinta de atender el rezago educativo para su solución.

1. El Sistema Educativo Nacional, no contempla acciones claras y precisas para las escuelas multigrado, no existe un diseño curricular que corresponda a las necesidades que tienen estos centros de trabajo.
2. Las escuelas Multigrado surgen como una necesidad de cobertura, en atención a la obligación constitucional del estado que marca el artículo tercero, no con una intención pedagógica para efficientar la atención a las comunidades de escasa población.
3. Ni la SEP, ni la SE tiene un plan estratégico para atender las necesidades de las escuelas multigrado con una visión a mediano y a largo plazo.

4. Debe actualizarse la Propuesta Educativa Multigrado, pues su último diseño es del 2007.
5. Existe escasa producción bibliográfica que aborde la realidad de las escuelas multigrado y proponga soluciones específicas.
6. Hay un vacío de espacios para la discusión de la problemática de las escuelas multigrado.
7. Los egresados de las instituciones formadoras de docentes (Normales, universidades, institutos, etc.), carecen de conocimientos técnico-pedagógicos.
8. Se habla mucho de deserción, abandono escolar y reprobación como características principales del rezago educativo, pero se necesita abordar con mayor profundidad el atraso académico como parte central del rezago.
9. Impera un distanciamiento importante entre docentes y padres de familia para atender el atraso escolar en los alumnos de las escuelas multigrado.
10. La planeación escolar es la necesidad más urgente en los docentes multigrado.
11. Es posible establecer comunidades de aprendizaje entre docentes multigrado de distintos centros escolares.
12. Hay una disposición manifiesta de los padres de familia para incorporarse en el trabajo escolar a través de las comunidades de aprendizaje.
13. Las comunidades de aprendizaje son espacios abiertos, de libre participación donde pueden acudir, padres de familia, docentes, miembros de la comunidad, inclusive de otros centros escolares y localidades vecinas.
14. Las comunidades de aprendizaje logran estrechar las relaciones entre los participantes.
15. Las Comunidades de aprendizaje es una forma de aprender a organizarse entre docentes, padres, alumnos, etc.
16. Las comunidades de aprendizaje provocan una mejor interacción entre los alumnos que integran un grupo multigrado, tienden a ser inclusivas.
17. Las comunidades de aprendizaje es una estrategia efectiva de atender el atraso escolar de las escuelas multigrado.

18. El capital cultural de los padres, docentes, alumnos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje no es limitante para que las escuelas logren avanzar en su combate al atraso escolar.
19. El capital cultural puede ser aprovechado por las comunidades de aprendizaje en pro de las necesidades educativas de la escuela y de los educandos.
20. El socio-constructivismo aporta elementos sustanciales para implementar unas comunidades de aprendizaje que atiendan el rezago educativo en general y el atraso escolar en particular.
21. Todas las escuelas Multigrado deben empezar a construir sus propias comunidades de aprendizaje.

## **5.2 Recomendaciones.**

Continuando con la parte final de esta tesis, mencionaremos las recomendaciones que permitan mejorar la aplicación de las comunidades de aprendizaje en las escuelas multigrado para atender su problemática.

1. Los docentes deben asumirse como un elemento más que participa en el proceso de enseñanza aprendizaje, no es una función exclusiva de ellos, sino de alumnos, padres y comunidad.
2. El salón de clases es un espacio libre donde pueden participar no solo alumnos y docentes, sino padres y habitantes de la comunidad.
3. Los docentes multigrado deben estar en un constante trabajo colaborativo con otros docentes multigrado, con el objetivo de tener una planeación, objetivos y acciones en común.
4. En las escuelas multigrado debe imperar el concepto de grupo sobre el concepto de grado.
5. Los alumnos deben interactuar en las actividades escolares sin importar el grado al que pertenecen, todos aprendemos de todos.
6. Todos los compromisos que se adquieran en las comunidades de aprendizaje deben partir de un diagnóstico e información objetiva.

7. Deben establecerse redes de comunicación efectivas entre padres, docentes y alumnos.
8. En todo momento el docente multigrado debe sentirse acompañado por la figura del supervisor, pues también debe ser parte de estas comunidades de aprendizaje.
9. Las comunidades de aprendizaje también deben auxiliarse en la carga administrativa, no solo en el trabajo pedagógico.
10. Debemos empezar a valorizar verdaderamente al trabajo que se realiza en las escuelas multigrado.
11. El método investigación acción es muy recomendable si el que la aplica desempeña una función supervisora, potencializa su liderazgo y cercanía con las comunidades que conforman las escuelas multigrado, pero no permanentemente, sino que debe dar paso a la implementación del método de teoría fundamentada, si es que se desea seguir investigando de la problemática multigrado. Solo recomiendo usar la investigación acción solo una vez con los mismos sujetos de estudio, aunque la problemática y perspectiva sea otra.

Este trabajo que empecé con el propósito de obtener el grado de Doctor en Investigación de Procesos Sociales tuvo como consecuencia indirecta un acercamiento muy estrecho con los docentes, padres de familia y alumnos de todas las comunidades, me sensibilizó, más allá de lo esperado, las realidades que caracterizan a las comunidades y escuelas multigrado. Urge seguir investigando para ellas. Las escuelas multigrado no necesitan ser criticadas, sino debemos empezar a valorarlas, poner, como investigadores de la educación, todos nuestros conocimientos a su disposición, pues después de todo, también debemos ser parte de una comunidad de aprendizaje que ayude a mejorar sus realidades.

Al recorrer las cinco escuelas multigrado, llamó mi atención que todas están ubicadas a las orillas de sus respectivas comunidades, unas a la entrada, otras a los costados, otras al final, pero ninguna en el centro, todas en la periferia

(Característica que he visto en la gran mayoría de las escuelas rurales que he recorrido en mis 25 años de servicio), hay una violencia simbólica en ello, rompámosla, si físicamente no podemos ubicarlas al centro de la comunidad, pongámoslas al centro de nuestras prioridades, porque quien se adentra a la realidad multigrado termina, como yo, llevándolas en el corazón.

## CAPÍTULO VI BIBLIOGRAFÍA.

- Alveiro Restrepo-Ochoa, D. (2011). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *CES PSICOLOGÍA*, 13.
- Basuela Herreras, E. (2018). La Docencia a través de la Investigación-Acción. *Iberoamericana de educación*, 15.
- Bernal Escámez, S. (2011). Investigación Acción. *Métodos de Investigación en Educación Especial*, 32.
- Bourdieu, P. (1980). *El capital Social. Apuntes provisionales*. Madrid: Zona Abierta.
- Bourdieu, P. (1990). *Los Tres Estados del Capital Cultural*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. (1994). Estrategias de reproducción y modos de dominación. *Colección Pedagógica Universitaria*.
- Bourdieu, P. (1996). *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2014). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, D.F.: Siglo Veintiuno.
- Bracho, T. (s.f.). Capital cultural: Impacto en el rezago educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.*, 13-46.
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Curriculum y Formación de Profesorado.*, 43.
- Cituk, D. M. (2013). La escuela Rural Mexicana: Antecedentes. Presente y Futuro. *e-Formadores*, 25.
- Díaz, G. (2008). La aplicación de la teoría de Pierre Bourdieu a la transformaciones culturales en el campo educativo. *Estudio sobre culturas contemporáneas*.
- Esping-Andersen. (2000). Riesgos sociales del bienestar. *En E. Andersen*.

- Flores, R. (2019). *Paradigma Cualitativo, Perspectiva de la Investigación*.  
Venezuela: Edición del Autor.
- Fourez, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento*. Madrid: narcea.
- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Indignación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Gómez Palacio, M. (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México,  
D.F.: CANALITEG.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc  
Graw-Hill.
- Izquierdo, C. (2009). Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago  
educativo. *Políticas Públicas*.
- Jackson, W. (1990). *La vida en las aulas*. Barcelona: Morata.
- Lahire, B. (2005). *El Trabajo sociológico de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Siglo  
Veintiuno.
- Latapí Sarré, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* México, D. F.: Secretaría  
de Educación Pública.
- Latorre, a. (2005). *La investigación-acción*. España: Grao.
- Nolla Cao, N. (1997). Etnografía; una alternativa más en la investigación  
pedagógica. *Scielo*, 21.
- Oros, J. (1989). *Análisis Pedagógico, Volumen 1*. México. D. F.: UPN.
- Oros, J. (1994). *Profesionalización Docente y Escuela Pública en México*. México,  
D. F.: UPN.
- Pérez Serrano, G., & Nieto Marín, S. (2015). *La Investigación-acción en la  
educación formal y no formal*. Salamanca: Universidad Nacional de  
Educación a Distancia.
- Ramírez, R. (1981). *La escuela rural mexicana*. México: Fondo de Cultura  
Económica.
- Ramos, C. A. (2015). Paradigmas de la Investigación. *UniFe*.
- Rich Harris, J. (1999). *El mito de la educación*. barcelona: grijalbo.

- Romero, M. (2010). La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria. Una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz. *CPU-e Revista de Investigación.*, 65.
- Schmelkes, S. I. (1993). *La calidad de la educación primaria, un estudio de caso.* . México: Fondo de Cultura Económica.
- Schon , D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos.* Madrid: Paidós.
- SEP. (2005). *Propuesta Educativa Multigrado 2005.* México, D. F.: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011.* Cd. de México.: CONALITEG.
- Silva Téllez, N. (2010). La preparación del maestro de la escuela rural multigrado: una necesidad social. *Innovación Tecnológica*, 75.
- Sirvent, M. T. (2012). *Investigación Acción Participativa.* Quito, Ecuador: Páramos Andinos.
- Stiglitz, J. E. (2015). *La creación de una sociedad del aprendizaje.* México, D.F.: CRÍTICA.
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos*, 90.

## ANEXOS

### ANEXO 1

#### ENCUESTA PADRES DE FAMILIA Y DOCENTES

Para realizar **el juicio de experto** sobre la validez de este instrumento se le pide tome en cuenta los siguientes aspectos:

COHERENCIA: El reactivo tiene relación lógica.

RELEVANCIA: El reactivo es esencial o importante, es decir debe ser incluido.

CLARIDAD: El reactivo se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.

SUFICIENCIA, es decir, si los reactivos que la integran bastan para obtener la medición de esta.

Le pedimos que en el espacio de observaciones anoten toda la información que nos ayude a mejorar los reactivos o sugerencias de otros reactivos.

La escala de calificación para cada aspecto a evaluar es:

1. No cumple el criterio
2. Apenas cumple
3. Medianamente cumple
4. Sí cumple el criterio

Para que el instrumento sea válido y pueda aplicarse cada uno de los aspectos evaluados en los 22 reactivos debe al menos obtener el 90% de la sumatoria de la puntuación máxima.

REACTIVO	ASPECTO EVALUADO	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	SUFICIENCIA	OBSERVACIONES
1	PREGUNTA	3	4	4	4	
	OPCIONES	3	4	4	4	
2	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
3	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
4	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
5	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
6	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
7	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	

8	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
9	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
10	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
11	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
12	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
13	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
14	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
15	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
16	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
17	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
18	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
19	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
20	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
21	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
22	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	

NOMBRE DE QUIEN REALIZA EL JUICIO DE EXPERTO

Dra. Adelina Murillo Cruz

## ANEXO 2

### ENCUESTA PADRES DE FAMILIA Y DOCENTES

Para realizar **el juicio de experto** sobre la validez de este instrumento se le pide tome en cuenta los siguientes aspectos:

COHERENCIA: El reactivo tiene relación lógica.

RELEVANCIA: El reactivo es esencial o importante, es decir debe ser incluido.

CLARIDAD: El reactivo se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.

SUFICIENCIA, es decir, si los reactivos que la integran bastan para obtener la medición de esta.

Le pedimos que en el espacio de observaciones anoten toda la información que nos ayude a mejorar los reactivos o sugerencias de otros reactivos.

La escala de calificación para cada aspecto a evaluar es:

1. No cumple el criterio
2. Apenas cumple
3. Medianamente cumple
4. Sí cumple el criterio

Para que el instrumento sea válido y pueda aplicarse cada uno de los aspectos evaluados en los 22 reactivos debe al menos obtener el 90% de la sumatoria de la puntuación máxima.

REACTIVO	ASPECTO EVALUADO	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	SUFICIENCIA	OBSERVACIONES
1	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
2	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
3	PREGUNTA	3	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
4	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
5	PREGUNTA	4	4	3	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
6	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
7	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
8	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
9	PREGUNTA	4	4	4	4	

	OPCIONES	4	4	4	4	
10	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
11	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	3	4	
12	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
13	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
14	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
15	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
16	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
17	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
18	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
19	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
20	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
21	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
22	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	

NOMBRE DE QUIEN REALIZA EL JUICIO DE EXPERTO

M.P Fedra Glorisel García Cruz.

## ANEXO 3

### ENCUESTA PADRES DE FAMILIA Y DOCENTES

Para realizar **el juicio de experto** sobre la validez de este instrumento se le pide tome en cuenta los siguientes aspectos:

COHERENCIA: El reactivo tiene relación lógica.

RELEVANCIA: El reactivo es esencial o importante, es decir debe ser incluido.

CLARIDAD: El reactivo se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.

SUFICIENCIA, es decir, si los reactivos que la integran bastan para obtener la medición de esta.

Le pedimos que en el espacio de observaciones anoten toda la información que nos ayude a mejorar los reactivos o sugerencias de otros reactivos.

La escala de calificación para cada aspecto a evaluar es:

1. No cumple el criterio
2. Apenas cumple
3. Medianamente cumple
4. Sí cumple el criterio

Para que el instrumento sea válido y pueda aplicarse cada uno de los aspectos evaluados en los 22 reactivos debe al menos obtener el 90% de la sumatoria de la puntuación máxima.

REACTIVO	ASPECTO EVALUADO	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	SUFICIENCIA	OBSERVACIONES
1	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	3	4	4	
2	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
3	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
4	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
5	PREGUNTA	4	4	3	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
6	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
7	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
8	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
9	PREGUNTA	4	4	4	4	

	OPCIONES	4	4	4	4	
10	PREGUNTA	4	4	4	3	
	OPCIONES	4	4	4	4	
11	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
12	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
13	PREGUNTA	4	4	3	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
14	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
15	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
16	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
17	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
18	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
19	PREGUNTA	3	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
20	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
21	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	4	4	4	
22	PREGUNTA	4	4	4	4	
	OPCIONES	4	3	4	4	

NOMBRE DE QUIEN REALIZA EL JUICIO DE EXPERTO

Dra. Brenda Escobedo Esparza

## ANEXO 4

### ENCUESTA PADRES DE FAMILIA Y DOCENTES

NOMBRE: \_\_\_\_\_

GRADO ESCOLAR AL QUE CURSAN LOS ALUMNOS: \_\_\_\_\_

PARENTESCO: \_\_\_\_\_

ESCUELA: \_\_\_\_\_

Lee con atención las siguientes preguntas y tomando en cuenta tus experiencias, contesta según tus intereses.

1.- ¿Consideras que dominas las operaciones básicas de matemáticas (suma, resta, multiplicación, división)?

- a) Muy bien.
- b) Bien.
- c) Regular.
- d) Deficiente
- e) No sé realizarlas.

2.- ¿Consideras que conoces la historia de México y algunos sucesos importantes de la historia universal, así como nociones básicas del cuerpo humano y la naturaleza?

- a) Muy bien.
- b) Bien.
- c) Regular.
- d) Deficiente
- e) No conozco.

3.- Desde tu experiencia, lo aprendido en tu vida escolar consideras que ha sido

- a) Muy satisfactorio.
- b) Satisfactorio.
- c) Poco satisfactorio.
- d) Nada Satisfactorio.
- e) No fui a la escuela.

4- ¿Cuál es tu máximo grado de estudios?

- a) No terminé la primaria.
- b) Primaria terminada.
- c) Secundaria.

- d) Preparatoria o Bachiller.
- e) Profesional
- f) Postgrado.
- g) No fui a la escuela.

5.- Los ingresos quincenales en el hogar son:

- a) Menores a \$1,000.00
- b) \$1,000.00 a \$2,999.00
- c) \$3,000.00 a 4,999.00
- d) \$5,000.00 a \$6,999.00
- e) Mas de \$7000,00
- f) Por el momento nadie de la familia tiene ingresos.

6.- Con base en sus ingresos en el hogar con cuál afirmación te identificas más:

- a) Cumpló con las cooperaciones que pide la Sociedad de padres de familia, así como uniformes y útiles escolares que los docentes van pidiendo.
- b) No puedo pagar las cooperaciones de la sociedad de padres de familia, pero sí con el uniforme y útiles escolares que los docentes van pidiendo.
- c) No puedo cooperar con las cuotas de la Sociedad de Padres de familia, ni con los útiles escolares que los docentes piden, solo compro el uniforme.
- d) No puedo cooperar con las cuotas de la Sociedad de Padres de Familia, ni puedo comprar el uniforme, pero sí procuro que cumplan con los útiles escolares que los docentes van pidiendo.
- e) No puedo hacer ningún gasto escolar ya que tengo otras prioridades que me lo impiden.

7.- ¿Qué tanto ven a la lectura como una actividad familiar?

- a) Frecuentemente leemos.
- b) Yo no leo, pero procuro que mis hijos lo hagan.
- c) Acostumbro a leer, pero mis hijos no lo hacen.
- d) Nadie de la familia le gusta leer

8.- ¿Con qué frecuencia hablas de valores con tus hijos?

- a) Con mucha frecuencia.
- b) Con poca frecuencia
- c) Solo Cuando se portan mal.
- d) No hablamos de valores, es una responsabilidad de la escuela.

9.- ¿Consideras que eres congruente con tu ejemplo y los valores que les enseñas?

- a) Congruente
- b) Algo congruente
- c) No soy congruente.

10.- Por tu trabajo y actividades que realizas ¿Qué tan Pendiente estás de la formación escolar de tus hijos?

- a) Muy al pendiente.
- b) Pendiente.
- c) Poco pendiente.
- d) Nada pendiente

11.- En tu hogar en el último mes ¿Qué programas vieron en la televisión? Novelas.

- a) Noticieros.
- b) Películas, comedias y series
- c) “Aprende en casa” documentales y otros programas educativos.
- d) No tenemos televisión.

12. En el último mes fuiste al cine con tus hijos?

- a) Sí.
- b) No.
- c) No hay cines en la comunidad ni lugares cercanos.

13.- ¿En el último mes fuiste a un museo con tus hijos?

- a) Sí.
- b) No.
- c) No hay cines en la comunidad ni lugares cercanos.

14.- ¿En el último mes realizaste actividades recreativas con tus hijos?

- a) Sí.
- b) No.
- c) No acostumbro porque mi trabajo no me lo permite.

15.- El tiempo que le dedicaron sus padres o tutores a su formación escolar lo considera:

- a) Muy satisfactorio.
- b) Satisfactorio.
- c) Poco satisfactorio.
- d) Nada Satisfactorio.
- e) No fui a la escuela.

16.- El tiempo que le dedica a sus hijos a su formación escolar lo considera:

- a) Muy satisfactorio.
- b) Satisfactorio.
- c) Poco satisfactorio.
- d) Nada Satisfactorio.
- e) No les dedico tiempo.

17.- ¿Con qué frecuencia aborda temas escolares con otros padres de familia sobre la educación de sus hijos?

- a) Mucha frecuencia.
- b) Frecuentemente
- c) Poca Frecuencia
- d) No platico esos temas con otros padres.

18.- ¿Con qué frecuencia aborda temas escolares con los docentes sobre la educación de sus hijos?

- a) Mucha frecuencia.
- b) Frecuentemente
- c) Poca Frecuencia
- d) Sin frecuencia.

19.- ¿Con qué frecuencia participa en las actividades académicas que la escuela lo invita?

- a) Mucha frecuencia.
- b) Frecuentemente
- c) Poca Frecuencia
- d) Sin frecuencia.

20.- ¿Qué tan satisfactorio le resultó participar en actividades académicas en donde se involucran otros padres de familia y docentes?

- a) Muy satisfactorio.
- b) Satisfactorio.
- c) Poco satisfactorio.
- d) Nada Satisfactorio.
- e) No participo.

21.- ¿Qué tan satisfactorio le ha resultad realizar junto con sus hijos actividades y tareas escolares?

- a) Muy satisfactorio.
- b) Satisfactorio.
- c) Poco satisfactorio.
- d) Nada Satisfactorio.
- e) No participo.

22.- ¿Le gustaría que la escuela implementara más actividades de enseñanza donde se involucren alumnos, padres de familia y docentes, inclusive de otras escuelas?

- a) Me gustaría mucho.
- b) Me gustaría.
- c) Me gustaría poco.
- d) No me gustaría.

## ANEXO 5

### SOCIOGRAMA ALUMNOS

Para realizar **el juicio de experto** sobre la validez de este instrumento se le pide tome en cuenta los siguientes aspectos:

COHERENCIA: El reactivo tiene relación lógica.

RELEVANCIA: El reactivo es esencial o importante, es decir debe ser incluido.

CLARIDAD: El reactivo se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.

SUFICIENCIA, es decir, si los reactivos que la integran bastan para obtener la medición de esta.

Le pedimos que en el espacio de observaciones anoten toda la información que nos ayude a mejorar los reactivos o sugerencias de otros reactivos.

La escala de calificación para cada aspecto a evaluar es:

1. No cumple el criterio
2. Apenas cumple
3. Medianamente cumple
4. Sí cumple el criterio

Para que el instrumento sea válido y pueda aplicarse cada uno de reactivos debe al menos obtener el 90% de la sumatoria de la puntuación máxima.

REACTIVO	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	SUFICIENCIA	OBSERVACIONES
1	4	4	4	4	
2	4	4	4	4	
3	4	4	4	4	
4	4	4	4	4	

NOMBRE DE QUIEN REALIZA EL JUICIO DE EXPERTO

Dra. Adelina Murillo Cruz

## ANEXO 6

### SOCIOGRAMA ALUMNOS

Para realizar **el juicio de experto** sobre la validez de este instrumento se le pide tome en cuenta los siguientes aspectos:

COHERENCIA: El reactivo tiene relación lógica.

RELEVANCIA: El reactivo es esencial o importante, es decir debe ser incluido.

CLARIDAD: El reactivo se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.

SUFICIENCIA, es decir, si los reactivos que la integran bastan para obtener la medición de esta.

Le pedimos que en el espacio de observaciones anoten toda la información que nos ayude a mejorar los reactivos o sugerencias de otros reactivos.

La escala de calificación para cada aspecto a evaluar es:

1. No cumple el criterio
2. Apenas cumple
3. Medianamente cumple
4. Sí cumple el criterio

Para que el instrumento sea válido y pueda aplicarse cada uno de reactivos debe al menos obtener el 90% de la sumatoria de la puntuación máxima.

REACTIVO	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	SUFICIENCIA	OBSERVACIONES
1	4	4	4	4	
2	4	4	4	4	
3	4	4	4	4	
4	4	4	4	4	

NOMBRE DE QUIEN REALIZA EL JUICIO DE EXPERTO

M.P. Fedra Glorisel García Cruz

## ANEXO 7

### SOCIOGRAMA ALUMNOS

Para realizar **el juicio de experto** sobre la validez de este instrumento se le pide tome en cuenta los siguientes aspectos:

COHERENCIA: El reactivo tiene relación lógica.

RELEVANCIA: El reactivo es esencial o importante, es decir debe ser incluido.

CLARIDAD: El reactivo se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.

SUFICIENCIA, es decir, si los reactivos que la integran bastan para obtener la medición de esta.

Le pedimos que en el espacio de observaciones anoten toda la información que nos ayude a mejorar los reactivos o sugerencias de otros reactivos.

La escala de calificación para cada aspecto a evaluar es:

1. No cumple el criterio
2. Apenas cumple
3. Medianamente cumple
4. Sí cumple el criterio

Para que el instrumento sea válido y pueda aplicarse cada uno de reactivos debe al menos obtener el 90% de la sumatoria de la puntuación máxima.

REACTIVO	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	SUFICIENCIA	OBSERVACIONES
1	4	4	4	4	
2	4	4	4	4	
3	4	4	4	4	
4	4	4	4	4	

NOMBRE DE QUIEN REALIZA EL JUICIO DE EXPERTO

Dra. Brenda Escobedo Esparza

## ANEXO 8

### SOCIOGRAMA

NOMBRE DEL ALUMNO: \_\_\_\_\_

GADO: \_\_\_\_\_ ESCUELA \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL PROFESOR: \_\_\_\_\_

Tomando en cuenta a **TODOS** los niños y niñas que están en tu salón, contesta lo siguiente

1.- ¿Quiénes son los niños y/o las niñas de tu salón con los que más te gusta convivir durante tu permanencia en la escuela?

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

2.- ¿Quiénes son los niños y/o las niñas de tu salón con los que más te gusta trabajar en las actividades escolares durante tu permanencia en la escuela?

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

3.- ¿Quiénes son los niños y/o las niñas de tu salón con los que más te gusta convivir en tu calle o comunidad cuando no estás en la escuela?

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

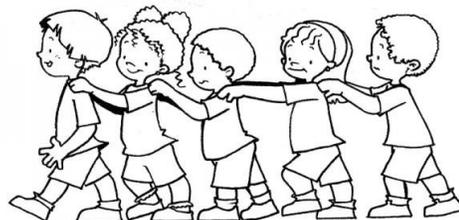
3 \_\_\_\_\_

4.- ¿Quiénes son los niños y/o las niñas de tu salón con los que más te gusta ir a trabajar a su casa en las tareas escolares que encarga tu profesor (a)?

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_



## ANEXO 9

### SOCIOGRAMA DOCENTES

Para realizar **el juicio de experto** sobre la validez de este instrumento se le pide tome en cuenta los siguientes aspectos:

COHERENCIA: El reactivo tiene relación lógica.

RELEVANCIA: El reactivo es esencial o importante, es decir debe ser incluido.

CLARIDAD: El reactivo se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.

SUFICIENCIA, es decir, si los reactivos que la integran bastan para obtener la medición de esta.

Le pedimos que en el espacio de observaciones anoten toda la información que nos ayude a mejorar los reactivos o sugerencias de otros reactivos.

La escala de calificación para cada aspecto a evaluar es:

1. No cumple el criterio
2. Apenas cumple
3. Medianamente cumple
4. Sí cumple el criterio

Para que el instrumento sea válido y pueda aplicarse cada uno de reactivos debe al menos obtener el 90% de la sumatoria de la puntuación máxima.

REACTIVO	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	SUFICIENCIA	OBSERVACIONES
1	4	4	4	4	
2	4	4	4	4	
3	4	4	4	4	
4	4	4	4	4	

NOMBRE DE QUIEN REALIZA EL JUICIO DE EXPERTO

Dra. Adelina Murillo Cruz

## ANEXO 10

### SOCIOGRAMA DOCENTES

Para realizar **el juicio de experto** sobre la validez de este instrumento se le pide tome en cuenta los siguientes aspectos:

COHERENCIA: El reactivo tiene relación lógica.

RELEVANCIA: El reactivo es esencial o importante, es decir debe ser incluido.

CLARIDAD: El reactivo se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.

SUFICIENCIA, es decir, si los reactivos que la integran bastan para obtener la medición de esta.

Le pedimos que en el espacio de observaciones anoten toda la información que nos ayude a mejorar los reactivos o sugerencias de otros reactivos.

La escala de calificación para cada aspecto a evaluar es:

1. No cumple el criterio
2. Apenas cumple
3. Medianamente cumple
4. Sí cumple el criterio

Para que el instrumento sea válido y pueda aplicarse cada uno de reactivos debe al menos obtener el 90% de la sumatoria de la puntuación máxima.

REACTIVO	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	SUFICIENCIA	OBSERVACIONES
1	4	4	4	4	
2	4	4	4	4	
3	4	4	4	4	
4	4	4	4	4	

NOMBRE DE QUIEN REALIZA EL JUICIO DE EXPERTO

M.P. Fedra Glorisel García Cruz

## ANEXO 11

### SOCIOGRAMA DOCENTES

Para realizar **el juicio de experto** sobre la validez de este instrumento se le pide tome en cuenta los siguientes aspectos:

COHERENCIA: El reactivo tiene relación lógica.

RELEVANCIA: El reactivo es esencial o importante, es decir debe ser incluido.

CLARIDAD: El reactivo se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.

SUFICIENCIA, es decir, si los reactivos que la integran bastan para obtener la medición de esta.

Le pedimos que en el espacio de observaciones anoten toda la información que nos ayude a mejorar los reactivos o sugerencias de otros reactivos.

La escala de calificación para cada aspecto a evaluar es:

1. No cumple el criterio
2. Apenas cumple
3. Medianamente cumple
4. Sí cumple el criterio

Para que el instrumento sea válido y pueda aplicarse cada uno de reactivos debe al menos obtener el 90% de la sumatoria de la puntuación máxima.

REACTIVO	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	SUFICIENCIA	OBSERVACIONES
1	4	4	4	4	
2	4	4	4	4	
3	4	4	4	4	
4	4	4	4	4	

NOMBRE DE QUIEN REALIZA EL JUICIO DE EXPERTO

Dra. Brenda Escobedo Esparza.

## ANEXO 12

### SOCIOGRAMA

NOMBRE DEL DOCENTE: \_\_\_\_\_

GRADOS ESCOLARES QUE ATIENDE: \_\_\_\_\_

ESCUELA: \_\_\_\_\_

Lee con atención las siguientes preguntas y tomando en cuenta a TODOS los docentes multigrado de la zona escolar 515, contesta según tus intereses. Recuerda que puedes repetir los nombres.

1.- ¿Quiénes son los docentes multigrado de la zona escolar 515 con los que más te gusta convivir durante las reuniones del Consejo Técnico Escolar y las comunidades de aprendizaje multigrado?

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

2.- ¿Quiénes son los docentes multigrado de la zona escolar 515 con los que más te gusta realizar las actividades propias del consejo técnico escolar y las comunidades de aprendizaje de los docentes multigrado?

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

3.- ¿Quiénes son los docentes multigrado de la zona escolar 515 con los que más te gusta convivir en tu casa o comunidad en actividades no relacionadas con tu función pedagógica?

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

4.- ¿Quiénes son los docentes multigrado de la zona escolar 515 los que más te gusta ir a trabajar a su casa o en tu casa a realizar actividades del CTE o de las comunidades de aprendizaje multigrado?

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

