



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación General Básica

“El docente como mediador del aprendizaje en las escuelas multigrado”

Trabajo de titulación previo a la obtención del título

de Licenciada en Educación General Básica

Autoras:

Gloria Estefania Heras Siguenza

CI: 0105654933

estefaniaheras@outlook.es

Jessica Fernanda Guallas Inga

CI: 0107327728

ferchisguallas@gmail.com

Tutora:

Mgst. María Eugenia Verdugo Guamán

C.I: 0102394608

Cuenca-Ecuador

02-enero-2020



RESUMEN:

Las escuelas multigrado son una realidad educativa particular debido a que en un mismo grado se encuentran niños de diferentes edades. En este escenario, el docente tiene un papel fundamental al mediar los aprendizajes de distintos grupos en una misma aula de clase, generándose una experiencia educativa de características únicas y diversas. Sin embargo en la esfera académica, existen escasas investigaciones sobre las escuelas multigrado y sobre todo del rol docente en estas instituciones. Así, el presente trabajo de titulación tiene como objetivo determinar el rol del docente como mediador del aprendizaje en las escuelas multigrado. Y para alcanzar el objetivo propuesto, se ha desarrollado una revisión y análisis bibliográfico de las principales fuentes académicas relacionadas con el tema. Esta revisión llevó a estructurar tres capítulos: El primer capítulo hace referencia a Teorías pedagógicas, el segundo a Ser docente y finalmente el tercero a Las escuelas multigrado. Finalmente se concluye que, el docente debe desarrollar habilidades, capacidades y conocer las diferentes metodologías que le permitan mediar el aprendizaje de sus estudiantes, no olvidando que las mismas cambiarán según las circunstancias y por la diversidad existente dentro del aula. Además, de reconocer los beneficios que se pueden obtener al trabajar en una escuela multigrado si se posee los conocimientos y vocación necesaria.

Palabras claves: Escuelas multigrado. Teorías pedagógicas. Mediación. Docente. Metodologías y estrategias pedagógicas.



ABSTRACT:

Multigrade schools are a particular educational reality because children of different ages are found in the same grade. Such schools exist mostly in rural areas. In this scenario, the teacher has a fundamental role in mediating the learnings of different groups in the same classroom, generating an educational experience of unique characteristics. However, in the academic sphere, there is little research on multigrade schools and especially the teacher's role in these schools. Thus, this research aim to determine the role of the teacher as a mediator of learning in multigrade schools. To achieve the aim, a review and bibliographic analysis of the main academic sources related to the subject has been developed. This review led to the structuring of three chapters: First chapter refers to Pedagogical Theories, the second Teaching Being and finally the third to multigrade Schools. It is concluded that, the teacher must develop skills, abilities and know the different methodologies that allow him to mediate the learning of his students, not forgetting that they will change according to the circumstances and the diversity existing in the classroom, in addition to recognizing the benefits that They can be obtained by working in a multigrade school if you have the necessary knowledge and vocation.

Keywords:

Multigrade schools. Pedagogical theories. Mediator. Teacher. Pedagogical methodologies and strategies.



ÍNDICE

RESUMEN:	2
ABSTRACT:.....	3
ÍNDICE	4
CLAÚSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL	6
CLAÚSULA DE DERECHOS DE AUTOR.....	8
AGRADECIMIENTO	10
DEDICATORIA	11
INTRODUCCIÓN	12
CAPITULO I	14
TEORÍAS PEDAGÓGICAS	14
1.1 DEFINICIÓN DE TEORÍAS PEDAGÓGICAS	14
1.2 TEORÍAS PEDAGÓGICAS QUE DEFIENDEN LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA	16
1.2.1 CONSTRUCTIVISTA SOCIOCULTURAL LEV VIGOTSKY	17
1.2.2 PEDAGOGÍA CRÍTICA DESDE LA VISIÓN DE PAULO FREIRE	19
1.2.3. LA MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL COGNITIVA REUVEN FEUERSTEIN	21
1.2.4. APRENDIZAJE EXPERIENCIAL JHON DEWEY	23
1.2.5. FORMACIÓN A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA DONALD SCHON	25
CAPITULO II.....	26
SER DOCENTE.....	26
2.1 DEFINICIÓN DE UN DOCENTE	26
2.2 CARACTERÍSTICAS DE UN DOCENTE MEDIADOR	29
2.3 HABILIDADES DE UN DOCENTE MEDIADOR.....	33
2.3.1 PLANIFICAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	33
2.3.2 SELECCIONAR Y PREPARAR LOS CONTENIDOS DISCIPLINARES	34
2.3.3 MANEJOS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS	34
2.3.4 DISEÑAR Y SELECCIONAR METODOLOGÍAS ADECUADAS.....	35
2.3.5 COMUNICARSE-RELACIONARSE EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE.....	35
2.3.6 APLICAR EVALUACIÓN FORMATIVA.....	36
2.3.7 REFLEXIÓN E INVESTIGACIÓN PROFESIONAL	37
2.3.8 IMPLICAR A LOS ESTUDIANTES EN SUS APRENDIZAJES.....	38
2.3.9 PARTICIPAR EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA	38
CAPITULO III.....	41



ESCUELAS MULTIGRADO.....	41
3.1 HISTORIA DE LAS ESCUELAS MULTIGRADO	41
3.2. DEFINICIÓN DE ESCUELAS MULTIGRADO	43
3.3 CARACTERÍSTICAS DE UNA ESCUELA MULTIGRADO.....	45
3.3.1 UBICACIÓN GEOGRÁFICA.....	45
3.3.2 INFRAESTRUCTURA	46
3.3.3 RELACIÓN CANTIDAD DE DOCENTE POR ESTUDIANTES	46
3.3.4 LA DIVERSIDAD	46
3.3.5 LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES.....	47
3.3.6 METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	48
3.4 POSIBILIDADES Y DIFICULTADES DE UNA ESCUELA MULTIGRADO	56
3.5 UNA REALIDAD VIVIDA	60
3.5.1 EXPERIENCIA DE UN DIRECTOR	60
3.5.2 EXPERIENCIA DE UNA DOCENTE.....	61
3.5.3 EXPERIENCIA DE UN EX ESTUDIANTE (10 años atrás).....	62
3.5.4 EXPERIENCIA DE EX ESTUDIANTE (3 años atrás).....	62
3.6 EL DOCENTE MEDIADOR DE APRENDIZAJE EN UNA ESCUELA MULTIGRADO	63
CONCLUSIONES	67
RECOMENDACIONES	68
BIBLIOGRAFÍA	69



Cláusula de Propiedad Intelectual

Jessica Fernanda Guailas Inga autora del trabajo de titulación “El docente como mediador del aprendizaje en las escuelas multigrado”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 02 de enero de 2020

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Jessica Guailas', written over a horizontal line.

Jessica Fernanda Guailas Inga

C.I: 0107327728



Cláusula de Propiedad Intelectual

Gloria Estefania Heras Siguenza, autora del trabajo de titulación “El docente como mediador del aprendizaje en las escuelas multigrado”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 02 de enero de 2020

A handwritten signature in blue ink that reads "Gloria Heras Siguenza".

Gloria Estefania Heras Siguenza

C.I: 0105654933



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio
Institucional

Jessica Fernanda Guailas Inga, en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “El docente como mediador del aprendizaje en las escuelas multigrado”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Así mismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 02 de enero de 2020

Jessica Fernanda Guailas Inga

C.I: 0107327728



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio
Institucional

Gloria Estefania Heras Siguenza, en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “El docente como mediador del aprendizaje en las escuelas multigrado”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Así mismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 02 de enero de 2020

Gloria Estefania Heras Siguenza

C.I: 0105654933



AGRADECIMIENTO

Agradecemos a Dios por habernos dado salud y persistencia para culminar con éxito una de nuestras metas propuestas. A nuestras familias por el apoyo incondicional, que nos fortaleció para seguir adelante y poder finalizar nuestra carrera universitaria.

A los docentes de la carrera quienes compartieron sus saberes para nuestra formación académica y lograron sembrar en nosotros conocimientos significativos que estamos seguras que nos servirán en nuestro futuro trabajo docente. De manera muy especial a nuestra tutora Mgt. María Eugenia Verdugo, quién con su conocimiento y dedicación supo guiarnos en la elaboración de este trabajo de titulación y logró sobre todo enseñarnos varios conocimientos nuevos, como nos ayudó a reforzar algunos temas en relación a nuestra formación docente.

Jessica Guallas - Gloria Heras



DEDICATORIA

Este trabajo lo dedico a mi hijo Daniel, a mi esposo Santiago quienes con su amor incondicional me han motivado y dado fuerzas para cada día luchar y continuar hacia adelante. A mi madre y hermanos que estuvieron en las buenas y las malas alentándome con sus palabras para continuar con mis metas.

Jessica Guallas

Este trabajo de titulación les dedico a mis padres y mi esposo, quienes a pesar de todo siempre han permanecido a mi lado apoyándome y alentándome para seguir adelante en cada decisión proyectada, pues gracias a su apoyo hoy he cumplido una meta más en mi vida y sé que en mis próximos objetivos ellos siempre estarán junto a mí para verme crecer personalmente y profesionalmente.

Gloria Heras



INTRODUCCIÓN

La escuela multigrado parecería un problema del pasado, sin embargo, hoy está presente en varios países del mundo y el Ecuador no escapa de esta realidad. Pues a lo largo del territorio ecuatoriano existen instituciones en donde un docente debe encargarse del proceso pedagógico de distintos grados en una misma aula.

En muchas ocasiones ésta realidad se complejiza, por las condiciones que presenta el contexto en el cual se ubican, como por ejemplo zonas de alta dispersión geográfica, y/o difícil acceso.

Es allí, en donde la acción pedagógica del docente puede dar cuenta de aprisionar los fundamentos de la Educación Bancaria entendida como la transmisión de conocimientos a objetos pasivos, o evidenciar en su ejercicio docente que es posible el desarrollo de una educación liberadora, que reconoce al estudiante como sujeto de la educación, transformador de su propia realidad, donde es posible asumir el reto de ser un mediador pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este desafío motivó el desarrollo del presente Trabajo de Titulación, que busca visibilizar el rol del docente mediador en las escuelas multigrado.

Revisada la bibliografía sobre este tema se constató que en nuestro país no existen muchas investigaciones, los aportes desarrollados centran su atención en problemas de corte didáctico y metodológico, es por ello que se justifica el presente trabajo de titulación, cuyo objetivo es argumentar como el rol del docente mediador en las escuelas multigrado procura el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje significativos.

Para alcanzar este objetivo, se revisó y analizó distintas fuentes bibliográficas que permitieron estructurar el trabajo en torno a tres capítulos que se detallan a continuación:



En el primer capítulo, se realiza un acercamiento a la conceptualización de teorías pedagógicas y centra su atención en aquellas que sirven como argumento de la mediación docente.

El segundo capítulo, parte de la revisión del concepto de docente y profundiza el tema en torno a la caracterización del docente como mediador pedagógico.

En tanto que el tercer capítulo, pretende realizar un acercamiento a la escuela multigrado desde una breve recuperación de su historia, caracterización y recuento de experiencias vividas por diferentes actores educativos de escuelas multigrado, las mismas que fueron recuperadas a través del uso de la técnica de la entrevista, lo que propició cerrar este capítulo con diferentes argumentos que fundamentan como el docente en su papel de mediador del aprendizaje en las escuelas multigrado procura el desarrollo de aprendizaje significativos.

Lo expuesto en líneas anteriores, lleva a re-pensar en torno al rol del docente en la Escuela Multigrado, como un facilitador del proceso de aprendizaje que puede convertir la experiencia de hacer educación desde la apropiación de los postulados de la mediación docente, en una posibilidad de mejoramiento de la educación y un aporte a la construcción de sujetos consientes, críticos y transformadores de su realidad.



CAPITULO I

TEORÍAS PEDAGÓGICAS

1.1 DEFINICIÓN DE TEORÍAS PEDAGÓGICAS

La historia de la educación da cuenta que existen diferentes acciones educativas, muchas de ellas guardan correspondencia con la condición histórica, social, económica, política y cultural concreta de la época a la que se refiera y su demanda, siendo la Pedagogía, la ciencia que mira la educación como su objeto de estudio.

Al respecto V. Rodríguez (2017) indica que, hablar de Pedagogía es hacer referencia a una educación en todas sus expresiones y categorías, comprendiendo tanto la reflexión, aplicación e investigación, dimensiones que permiten explicarla, encauzarla y dirigirla como actividad consciente, reflexiva y sistemática.

Por tanto, la Pedagogía es una ciencia compleja ya que, no sólo abarca a la Filosofía centrada en la educación, sino también algunas ciencias o sectores que son indispensables para el control del proceso educativo, como psicología y sociología (Visalbergui y Abbagnano, 2008). Cuyos precursores trataban de ordenar, analizar y sistematizar el hecho educativo, reflexionando lo que sucedió en el proceso de aprendizaje, advertido desde su propia subjetividad (V. Rodríguez, 2017).

De modo que, para el autor mencionado, toda ciencia teórica surge de una realidad empírica sobre la cual actúa y dicha actuación le permite construir una ciencia práctica o mejor dicho una técnica llamada también ciencia aplicada, es allí cuando se habla de teorías pedagógicas como aquellas que hacen referencia al conocimiento, a la teoría y a la ciencia que se encarga de estudiar dicho objeto (V. Rodríguez, 2017).



De otra parte, Butti (2010) ratifica lo expuesto, afirmando que las teorías pedagógicas han surgido a lo largo de la historia y se sustentan en diversas concepciones sobre la persona que aprende, ello lleva a recordar que el término *pedagogía* en sí significa guía del niño, sin embargo, se alerta que la tarea docente no puede reducirse a una enseñanza como receta fija (enseñanza tradicional), sino se debe procurar llevar a cabo una enseñanza que respete la realidad de los estudiantes y que posibilite un aprendizaje significativo (Visalbergui y Abbagnano, 2008).

En esta misma línea, Lakatos (1968) complementa indicando que las teorías pedagógicas son estructuras de pensamiento compuestas por creencias, valores y supuestos que le permiten al docente interpretar diferentes situaciones, conceptualizar su experiencia, sistematizarla, investigarla, transformarla y construir su propia praxis pedagógica. Lo que contribuye a enriquecer la teoría, la práctica y el discurso pedagógico.

De igual forma, Quiroz (2006, p. 342) menciona que las teorías pedagógicas “Son explicaciones científicas sobre la manera de orientar el proceso de formación de la personalidad de los sujetos, en coherencia con las características del contexto y las circunstancias históricas”.

En otros términos, la teoría pedagógica es el marco de pensamiento compuesto por valores, creencias, normas y supuestos básicos, que le permiten al docente comprender, dirigir, repensar y transformar las acciones que contribuyen a que los estudiantes eleven sus niveles intelectivos y adquieran las herramientas que en un futuro les permitirá asumir su vida en forma consciente y libre (Quiroz, 2006).

No obstante, Uttech (2001) advierte que el surgimiento de diversas teorías ha traído consigo mucha incertidumbre y dilemas al momento de implementarlas en las escuelas, pero como docentes, si se encuentra la mejor manera de relacionar el currículo con teorías acordes al contexto



en el que se esté enseñando, se estaría sembrando nuevas vidas diariamente y formando ciudadanos del mañana con buenas bases para nuestra sociedad.

Finalmente hay que tener presente que, las teorías pedagógicas dan sustento a la práctica educativa de allí la importancia de conocer sus ventajas, desventajas con miras a ser más asertivos en la acción pedagógica en el aula (Fingerman, 2013).

1.2 TEORÍAS PEDAGÓGICAS QUE DEFIENDEN LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA

Es común leer aseveraciones que indican que la enseñanza en sí misma, ha pasado desde la mera transmisión de contenidos hasta llegar a un aprendizaje significativo y se argumenta que este ideal ha motivado diferentes Reformas Educativas implementadas en varios países, cuya evidencia se verifica a través de cambios en el currículo o en actualizaciones del mismo. En muchos casos se habla de la flexibilidad curricular y la posibilidad de que responda a la realidad de los estudiantes (contenidos, dificultades, ritmos de aprendizaje etc.) (Díaz-Barriga, 2006), entonces se podría decir que el acción pedagógica es compleja.

Al respecto Alliaud (2015) comenta que, enseñar en la actualidad no es tarea fácil puesto que en el presente ya no es suficiente enseñar a leer y escribir, realizar operaciones matemáticas o conocer de historia, etc. Hoy la escuela, tiene que asegurar el desarrollo de habilidades y la apropiación de conocimientos de cada estudiante que serán necesarios para convivir y relacionarse con los demás. Complementando lo anterior, Giroux (como se citó en Garzón, 2010, p. 14), indica que la escuela se trasforma en “ámbitos de posibilidad, donde los alumnos pueden ser educados a fin de ocupar lugares en la sociedad ..., en vez de subordinarlos ideológica y económicamente”.

En tanto que, desde la mirada Freireana, sería pasar de la educación bancaria a la educación liberadora que reconoce al estudiante como sujeto de la educación, transformador de su propia



realidad y revaloriza el rol del docente superando la condición de transmisor de conocimientos. Para Freire, Docentes y Estudiantes se involucran en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual los dos aprenden (González, 2007).

Desde esta perspectiva, el docente no sólo asume el rol de mediador pedagógico dentro de la comunidad educativa, sino como menciona Giroux se transforma en el Intelectual Transformativo, por tanto, facilitará el andamiaje apropiado para que el estudiante logre alcanzar aprendizajes significativos y transformadores. Un docente mediador, que debe acompañar y facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes con miras a aportar en su desarrollo integral (Sasson, 2002).

Por tanto, la mediación pedagógica permite la flexibilización del proceso de aprendizaje, bajo el reconocimiento de que cada encuentro con los estudiantes es único y diferente y requiere de la sintonía de los tres componentes: estudiantes, conocimiento y docentes; sin que se llegue a obligar a ninguno de ellos (Ferrero, 1987).

A continuación se mencionarán algunos autores que sustentan la mediación a través de sus teorías pedagógicas:

1.2.1 CONSTRUCTIVISTA SOCIOCULTURAL LEV VIGOTSKY

Vigotsky pone énfasis en el enfoque histórico-sociocultural; para él, no es la biología la que lleva al ser humano a su máximo desarrollo, sino la cultura, que es vista como el proceso histórico de adquisición de ciertas habilidades que luego se convertirán en procesos psicológicos superiores (Zubiría, 1999).

Bajo la mirada de Vigotsky, los niños desde que nacen construyen su propia historia, por tanto su desarrollo está inmerso en una cultura en donde aprenden. Este aprendizaje como función psicológica, aparece dos veces, o en dos planos distintos: el primero que es a nivel social es decir



a nivel interpersonal (con los demás sujetos) y el segundo que es a nivel individual o intrapersonal (consigo mismo) (Zubiría, 1999).

Por lo tanto, todo aprendizaje que se genere en la escuela, siempre va a contar con una historia previa que trae el estudiante consigo y si esto se considera en el proceso de aprendizaje y la reconstrucción mental, se le asigna al estudiante un papel activo y no de simple receptor (Zubiría, 1999).

Vigotsky defiende que dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, la relación que se establece entre el pensamiento y el lenguaje, es muy importante, siendo éste el canal mediatizador que vincula al docente con el estudiante y a éste con su entorno y el conocimiento.

Como señala Vygotsky (como se citó en Trujillo, 2017, p. 49):

La mediación no es solamente un proceso técnico, es también social y ético, puesto que requiere de predisposición del docente: cognitiva, emocional y actitudinal. En el acto de mediación deben estar interrelacionados los actores del proceso enseñanza aprendizaje, la intencionalidad de la tarea, la reciprocidad, la motivación, el razonamiento. La mediación es posible por el lenguaje, el mundo simbólico y el manejo de códigos.

En este proceso de mediación, los docentes juegan un papel importante ya que serán quienes deberán demostrar a los estudiantes que su cultura es fundamental para poder aprender, porque esta será la base para comprender la sociedad en la que viven. Es así que, el aprendizaje será visto como un proceso mediado socialmente, ya que para Vigotsky es fundamental el medio pues permite el aprendizaje mediante las interacciones sociales (Trujillo, 2017).



Sin embargo, este autor menciona que para llegar a la mediación es importante desarrollar las tres zonas de desarrollo, recordando que: la zona de desarrollo próximo, es la distancia que existe con la zona de desarrollo real y la zona de desarrollo potencial (aprendizaje guiado, una práctica reflexiva). La segunda, la zona de desarrollo denominada real, que permite que el niño pueda dar respuesta a un problema a partir de los conocimientos adquiridos a lo largo de su historia y en el contacto con el entorno cercano (Mazarella y Carrera, 2001).

Por último la zona de desarrollo potencial, que es la zona a la que llega un estudiante como producto de la mediación realizada por un adulto o en colaboración con otros compañeros (Trujillo, 2017), es decir, es la zona a la que podría llegar un niño con la ayuda de una persona adulta con miras a lograr que en el futuro alcance de manera individual el desarrollo que hoy está obteniendo gracias a la mediación desarrollada por su docente. Enfatizando en que, lo que el niño puede hacer hoy con ayuda de los adultos, lo podrá hacer mañana por sí solo (Zubiría, 1999).

1.2.2 PEDAGOGÍA CRÍTICA DESDE LA VISIÓN DE PAULO FREIRE

La educación es un proceso consiente y no consiente, que se da mediante la interacción del individuo con otros individuos y con la naturaleza, es decir docente-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-entorno (Malagón, 2010).

Paulo Freire (1978, p. 7) acota que “La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” y para llegar a la acción y reflexión, el diálogo en el proceso educativo es importante, pues permite relacionar el contexto con el contenido, con miras desde la problematización para transformarla.

Mediante el diálogo se logrará que los niños aprendan a escuchar, opinar y desarrollar competencias para su desarrollo individual. Asumiendo que, el docente deberá estar preparado



para aplicar de manera correcta esta herramienta, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en su aula clase. Freire, complementa lo expuesto cuando dice “El diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación” (Fernández y Villavicencio, 2016, p. 6).

Sin embargo, el docente debe tener presente que en este proceso de mediación los seres humanos son inacabados, inconclusos, necesitados, que buscan plenitud en relación con el “otro” (el otro que yo) y con “lo otro”, siendo el docente, quien media el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante, para que éste se convierta en un ser crítico de la realidad, valore sus vivencias, y se reconozca como un ser abierto por su inacabamiento (Vásquez, 2013).

Considerando la posición Freireana frente a mediación pedagógica, Fernández y Villavicencio (2016) indican que es una actividad creadora, que busca fomentar la imaginación del estudiante para producir algo nuevo, así, el hacer pedagógico se traducirá en una condición de hacer algo de forma intencional y no simplemente reproducirla, posibilitando que los estudiantes sean capaces de actuar y reflexionar sobre su propia práctica.

Tomando en cuenta que, la participación del educador es fundamental para la toma de conciencia de la situación de vida de sus estudiantes, pero esta no llega de un momento a otro en los niños, sino necesita que el docente los oriente y acompañe en todo el proceso educativo para llegar a que realicen una interpretación crítica de sus realidades. (Vásquez, 2010).

Finalmente, la mediación pedagógica resulta ser un reto para el docente, porque implica redescubrir las causas de las distintas problemáticas que oprimen la realidad educativa. Posicionando que, la educación se mueve en un entorno diverso por tanto exige reformas y modificaciones que consideren la diversidad de los integrantes del proceso educativo. Es por ello que el proceso de mediación para que llegue a ser significativo, debe cumplir con características



propias y reales de cada espacio o lugar de aprendizaje, así se pondrá a prueba la capacidad y los alcances que tiene la utilización de la mediación (Pauta-Romero, 2015).

1.2.3. LA MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL COGNITIVA REUVEN FEUERSTEIN

Reuven Feuerstein (como se citó en Velarde, 2008) menciona que, la mediación es una actividad formativa dentro del ámbito de la educación actual, donde el docente será el que cree las oportunidades para que los niños elijan lo que quieren aprender siempre y cuando esas decisiones sean correctas, es decir, otorgando valor a lo que piensan los estudiantes, para que a partir de ello creen sus propios valores y conocimientos, convirtiendo al docente en el sujeto que acompañará y facilitará el desarrollo adecuado de los niños.

Este proceso de aprendizaje podrá estar basado en la teoría de la modificabilidad cognitiva de Feuerstein, en la que Tébar (2009) menciona que el docente deberá brindar a sus estudiantes varios estímulos para poder obtener una respuesta deseada. Mirando al niño como un individuo que tiene la capacidad para enriquecerse de los estímulos, siempre y cuando cuente con el apoyo adecuado de un mediador (docente). Ya que el docente será el encargado de organizar el mundo de los estímulos del niño, seleccionando los que sean más apropiados y determinando la presencia o ausencia de ciertos estímulos.

En este proceso, será esencial la calidad de interacción entre el mediador (docente) y el organismo de la persona mediada (estudiante), ya que ésta deberá estar signada por lo motivacional y lo afectivo, para garantizar los niveles necesarios de autoconfianza y la exploración de nuevos vínculos significativos de la vida del niño (Velarde, 2008).

Al respecto, Pilonieta (2010) señala que para poder llevar a cabo la mediación, el docente necesitará de tres características fundamentales:



- El primero, se refiere al criterio de intención y reciprocidad, valores propios de la mediación.
- El segundo criterio: significado, que consiste, en dar sentido a los contenidos, o sea, la búsqueda del por qué y del cómo expresar el pensamiento; sin dejar de considerar que el significado es distinto dependiendo del contexto y la cultura.
- El tercer criterio: trascendencia, que significa ir más allá de los límites planificados, característica importante, porque permitirá en su aplicabilidad en un futuro y en otras situaciones (causa-efecto); la trascendencia representa todo lo que se crea en el interior del pensamiento individual, permitiendo la transformación e interpretación de los estímulos directos previo a la elaboración de un concepto.

Por lo expuesto, el docente tiene la responsabilidad de aprender a mediar durante su formación, para que sus estudiantes y él mismo, superen las dificultades del aprendizaje y logren conocer el mundo de manera cultural, científico, histórico, moral y social, sin olvidar que la realidad y el sujeto cambia, por tanto la mediación tiene el desafío de guardar el pasado cognitivo, afectivo y emocional y transmitirlo al presente (Velarde, 2008).

Por otra parte, es importante considerar que la realidad en la que se encuentran los niños, no es igual, las condiciones varían, ya sea por su cultura, situación socio- económica, etc. Por tanto, se alerta sobre las consecuencias de esta desigualdad, visibilizados en el desarrollo cognitivo de los niños y el desafío que tiene que considerar el docente para lograr su nivelación a partir de procesos de modificabilidad cognitiva (Pilonieta, 2010), pues en muchas ocasiones la desigualdad es causa de deserción escolar.



Sin embargo, a través de la teoría de la modificabilidad cognitiva planteada por Feuerstein (como se citó en Ruffinelli, 2002), menciona que no hay límites para el desarrollo intelectual de los niños, más aun cuando se cuenta con una buena mediación, independientemente de las diferentes carencias de los estudiantes. Ya que, cada individuo es capaz de mejorar su capacidad intelectual, otorgando al docente una gran responsabilidad, pues éste será el encargado de que sus estudiantes descubran, activen y desarrollaren su inteligencia.

A manera de cierre, la mediación pedagógica debe ser considerada como el procedimiento de interacción entre un mediador (docente) y persona mediada (estudiante). En este contexto, el docente cumple la función de mediador pues busca que el estudiante pueda ser generador de nueva información y busque posibilidades de transformar la realidad a la aplicación del conocimiento. Así como señala Feuerstein (como se citó en Pauta-Romero, 2015), que el propósito de aplicar la mediación en el aula es apelar a la curiosidad que poseen los estudiantes, para que éstos sean entes investigadores y puedan presentarse ante la sociedad con refutaciones basadas en argumentos sólidos y pertinentes.

1.2.4. APRENDIZAJE EXPERIENCIAL JHON DEWEY

Díaz-Barriga (2006, p. 7) menciona que “La única manera de prepararse para la vida en la sociedad es participar en ella”. La escuela se convierte en el lugar social donde los niños pueden empezar a desarrollar su vida comunitaria, ya que ésta forma parte de su educación, donde podrán experimentar la participación activa dentro de una tradición cultural, además del desarrollo de sus propias habilidades.

Basándose en la escuela deweyniana, la educación consiste en intercambiar experiencias y fomentar la comunicación entre personas, buscando que los estudiantes se vayan auto



disciplinando mediante su propia decisión, para estar en armonía con su propio sujeto y con su comunidad. Para lo cual, es fundamental el papel del docente (Díaz-Barriga, 2006).

Así la escuela, debe estar estructurada de acuerdo a la vida comunitaria, donde a través de las actividades que desarrolle el docente provoque que de manera autónoma los estudiantes desarrollen su propia disciplina y que ésta no sea porque se lo ordenaron, si no por propia decisión. Por lo que, las actividades que plantee un docente deberá estar enfocado no sólo para cuando los niños asistan a la escuela sino también fuera de ella (cotidianidad) (Díaz-Barriga, 2006).

El docente entonces, deberá guiar a los estudiantes para que cada uno de ellos puedan relacionar su experiencia escolar con su entorno diario, lo que posibilita convertir cada conocimiento nuevo en una experiencia propia, rompiendo con un aprendizaje institucionalista y se logra obtener un aprendizaje significativo (Díaz-Barriga, 2006).

El aprendizaje significativo, se logra también cuando se puede compartir las experiencias diversas de los niños. Sin embargo, no significa que todas esas experiencias sean verdaderas o que sirvan exclusivamente para la educación, por lo que, el papel del docente se transforma en mediador donde seleccione las ideas que sirvan para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando este aprendizaje con el nombre de “Aprendo haciendo” o “Aprender por la experiencia”. De tal manera que, para llevar a cabo una educación deweyniana se necesita de un currículo experiencial donde destaque las experiencias de los estudiantes, requiriendo de una planeación cooperativa tanto del docente como de los estudiantes (Díaz-Barriga, 2006).

Como conclusión, el docente debe enfocarse en el estudio del pasado de sus estudiantes para comprender su presente, es allí donde los contenidos científicos no sólo se los verán como la mera



adquisición de conceptos y principios, sino ayudará a que los niños comprendan que lo aprendido se puede llegar a aplicar en la sociedad y en su cotidianidad.

1.2.5. FORMACIÓN A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA DONALD SCHON

Los estudiantes aprenden, cuando lo que saben lo ponen en práctica comprobando que el nuevo conocimiento puede ser aplicado en su vida cotidiana, dando como resultado que ellos aprenden haciendo, para lo cual será necesario que el docente facilite las diferentes actividades que ayuden al aprendizaje de los niños (Díaz-Barriga, 2006).

Aprenderán haciendo, cuando logren resolver problemas en situaciones reales, analizando que no siempre las situaciones problemáticas son las mismas, que cada situación que se presente necesitará de diversas soluciones para ser resuelta. Sin embargo, cada escenario dejará algún aprendizaje que los niños lograrán interiorizar, de tal manera, que se convierte en un error enseñar teoría-técnica y esperar que lo que aprendieron teóricamente lo apliquen a una situación real ya que se convertirá en algo desconocido para ellos (Díaz-Barriga, 2006).

El aprendizaje entonces, no es aquel donde el docente transmite saberes teóricos, reglas predeterminadas, ni instrucciones para que los estudiantes hagan determinadas acciones y las transmitan sin sentido. Sino más bien, es necesario un diálogo entre educador y educando para que exista un aprendizaje práctico-reflexivo (docente-alumno) (Díaz-Barriga, 2006).

En este mismo contexto, hay tres aspectos que se debe considerar: Primero, es que los estudiantes deben partir de una situación real y concreta. Segundo, se debe utilizar acciones y palabras, y por último, se debe realizar una reflexión de las situaciones que se susciten en el aula. Para desarrollar todo esto, es importante que los docentes se propongan nuevas metas y estrategias que vayan de acuerdo al contexto de su espacio educativo (Díaz-Barriga, 2006).



CAPITULO II

SER DOCENTE

2.1 DEFINICIÓN DE UN DOCENTE

Ser Docente, es asumir una profesión compleja, porque no sólo se enfrenta a las dinámicas cambiantes de la sociedad, sino que recibe su influencia, por tanto el trabajo docente se transforma y la percepción que la sociedad tiene sobre el mismo también cambia. Vaillant (2007, p. 2) al respecto indica que, “el cambio social ha transformado profundamente el trabajo de los profesores, su imagen y también la valoración que la sociedad hace de su tarea”.

Como complemento a lo expuesto bastaría con revisar de forma breve la construcción histórica y social en torno al concepto de docente:

En sus inicios, la profesión docente se constituyó como un —sacerdocio, función que exige para su ejercicio una fuerte vocación o llamado interno que implica entrega y sacrificio. En los años 60 y bajo la influencia de la perspectiva racionalista, se visualiza al maestro como un técnico eficaz que debe lograr objetivos de instrucción a partir de una serie de medios y recursos. En los 90 surge el concepto de profesional de la educación referido a un intelectual reflexivo que puede colaborar en la transformación de los procesos escolares. La literatura especializada suele considerar esas diversas visiones en la definición de identidad profesional que se sitúa entre dimensión vocacional y la experta (Vaillant, 2007, pp. 8-9).

Birgin (1999, p.25) en este mismo sentido indica que “al maestro se le atribuyó una misión sagrada, vocacional, de entrega, equivalente a la del sacerdote. Se trataba de una tarea redentora, en la que la escuela era el templo del saber y trabajar en ella, un apostolado”.



Esta particularidad se complejiza en los siglos XX y XXI, Alliaud (2004) nos habla de nuevos escenarios tanto a nivel social como a nivel cultural y de nuevos estudiantes.

Para Alliaud (2004), ese largo camino que los docentes han recorrido todos estos años especialmente cuando éstos eran estudiantes, les permitió interiorizar modelos de enseñanza, adquirir saberes y reglas de acción, pautas de comportamiento; construir esquemas sobre la vida escolar, formar creencias firmes y perdurables, crear imágenes sobre los docentes que admiraron/admiran y su trabajo, etc.

De esta manera, Ferry (como se citó en Alliaud, 2004, p. 2) menciona que se concibe “la formación docente como un trayecto que atraviesan los docentes, en el que transitan por diferentes experiencias e interactúan con diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas”.

A partir de lo mencionado, es posible sostener que los docentes realizaron su proceso de formación en un contexto escolar que, aunque producto de cierta época histórica presenta constancias estructurales y formas de transmisión que les son propias. “Los docentes aparecen así formados, experimentados, formateados, en tanto tienen incorporadas las formas, de un espacio altamente regulado, formalizado y estructurado” de la época en la que se encuentran (Alliaud, 2004, p. 3), sin duda este sería el entorno de aprendizaje de los docentes.

Al respecto, Pérez-Gómez (2010, pp. 22-23) indica que:

Aprender supone reconstruir..., reestructurar..., redescubrir.. de una manera consciente y sistemática el entramado de representaciones o significados, de comprensión y de acción, que cada individuo ha ido construyendo a lo largo de su historia personal.... Las barreras entre el ámbito profesional y ámbito personal se difuminan en la vida práctica de los docentes, pues sus decisiones no se sustentan ni solo ni prioritariamente en su conocimiento explícito



profesional sino de forma muy decisiva en sus modos de pensar, sentir y actuar, en sus plataformas de creencias y hábitos, la mayoría de ellos implícitos e inconscientes, que constituyen su peculiar identidad.

Entonces hoy por hoy, los docentes tienen que crear ambientes y actividades más allá de lo necesario. Para esto, es imprescindible que los docentes reflexionen y comprendan sobre las diferentes dimensiones sociales, culturales, políticas, pedagógicas, metodológicas, etc., porque deberán conocer las problemáticas propias de estas dimensiones que se van suscitando día tras día en su aula clase (Alliaud, 2015).

Bajo la mirada de Pérez-Gómez (2010, p. 3) complementa lo expuesto al indicar que:

En el centro del cambio cualitativo requerido se sitúa la figura de un nuevo docente como profesional capaz de comprender la complejidad y la incertidumbre de la era contemporánea y comprometido con la misión de acompañar, orientar y estimular el desarrollo y aprendizaje relevante de cada uno de los estudiantes a su cargo.

Por tanto, el nuevo docente debe orientar su práctica al desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes que les permitan actuar en la realidad en la que viven y transformarla.

Mientras que, Mañu y Goyarrola (2011, p. 14) mencionan que “El maestro educa primero con lo que es, después con lo que hace y solo en tercer lugar con lo que dice”. Siendo éste, capaz de utilizar herramientas innovadoras para motivar a sus estudiantes y procurar el involucramiento, con el objetivo de que todos aprendan; en esta medida el docente se convierte en un mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el mismo sentido, para Contreras (como se citó en Pérez-Gómez, 2010, p. 22) indica que “el oficio docente, se hace con uno mismo, con lo que uno es y



lleva incorporado... De este modo, el docente ha de considerarse como un creador de saber, no como un mero administrador de conocimientos”.

Por otra parte, la complejidad del mundo actual ha generado mayores expectativas sobre el rol del docente y en muchos casos ha descargado en él, responsabilidades inherentes a la familia, así como también, les han adicionado otras que giran en torno a la ejecución de una carga administrativa fuerte y nuevos conocimientos en metodologías, tecnologías, sin mayor preparación. Tedesco (como se citó en Vaillant, 2007, p.2) afirma que, “si uno llegara a creer que el maestro debería reunir todas las características señaladas por los expertos y especialistas en diversos documentos, el resultado sería algo así como un tipo ideal tan contradictorio como de imposible realización práctica”.

No obstante, no se puede desconocer que en la actualidad la sociedad demanda de docentes que puedan enfrentar el reto escolar en una época de grandes cambios.

2.2 CARACTERÍSTICAS DE UN DOCENTE MEDIADOR

Para iniciar este tema, es pertinente citar a Pérez-Gómez (2012, p.70) cuando indica que:

Los docentes deben darse cuenta de que no es aconsejable solamente dispensar información a los estudiantes, hay que enseñarles cómo utilizar de forma eficaz la información que rodea y llena sus vidas, como acceder a ella y evaluarla de forma crítica, analizarla, organizarla, recrearla y compartirla.

Por tanto bien manifiesta el autor citado que:

La función del docente ha de sufrir evidentemente un cambio tan radical como el resto de los componentes del sistema educativo. La mirada ha de trasladarse de una concepción del



docente como profesional definido por la capacidad para transmitir conocimiento y evaluar resultados, a un profesional capaz de diagnosticar situaciones y las personas, diseñar el currículum...y preparar materiales; diseñar actividades, experiencias y proyectos de aprendizaje y diseñar los contextos de aprendizaje, evaluar procesos y tutorizar el desarrollo global de los individuos y de los grupos (Pérez-Gómez, 2012, p.245).

Por lo expuesto, el docente se convierte en un facilitador del aprendizaje, lo que implica construir significación, comprender ideas y procesos importantes en cada escenario pedagógico, Pérez Gómez (2012, p.246) menciona que “el docente se convierte, en un aprendiz permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues busca desarrollar en los estudiantes la capacidad de auto-dirigirse, reflexionar, afrontar temas y problemas complejos, dialogar de forma coherente, etc.”

Ello implica, reconocer que no existe una forma única de enseñar, puesto que todas las estrategias metodológicas deberán dinamizar diferentes situaciones de aprendizaje sin perder de vista que lo que se busca es enseñar a cada estudiante a construirse como un sujeto activo y autónomo.

Paulo Freire (2013) complementa lo expuesto anteriormente, proponiendo algunas características que un docente debe poseer para poder actuar en el contexto que se encuentre, mismas que se consignan a continuación:

- Un docente debe enseñar y al mismo tiempo aprender, ya que “no hay docencia sin discencia” (p.45). Es decir, no se puede enseñar si es que no existe un agente educativo (educando) al cual facilitarle algunas herramientas de enseñanza-aprendizaje y aprender de este al mismo tiempo.



- Un docente no debe transmitir un contenido, sino debe tener responsabilidad ética, política y profesional para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes para transformar su vida y de la sociedad (p.46).
- Un docente debe tener una formación permanente, que posibilite reconfigurar su capacidad argumentativa para el análisis crítico de su práctica y de la realidad social (p.46).
- Un docente debe ser humilde, “nadie lo sabe todo pero tampoco lo ignora todo”. Exigiendo, valentía y confianza sobre sí mismo y sobre sus estudiantes (p.75).
- Un docente debe ser tolerante, valor que permite la convivencia, aprendizaje y respeto a lo diferente (p.79).

El aporte citado de Freire, contribuye sin duda alguna a visibilizar las características de un docente mediador, en la medida en que hace énfasis a actitudes que giran en torno a la responsabilidad sobre el ejercicio docente, como humildad, actitud de mediación, ayuda y apoyo y por sobre todo el reconocimiento que hace del estudiante como sujeto histórico, inacabado, necesitado y por tanto en constante construcción.

En esta misma línea, otros autores plantean algunas características que definen a un docente mediador:

- El docente mediador, deberá utilizar una pedagogía centrada en el desarrollo del potencial humano (niño), social e institucional (Molina, 1999). En donde, mire al estudiante como sujeto activo de la educación, desarrollando las habilidades de cada uno de ellos, tomando en cuenta su contexto (experiencias).



- Es por ello que un docente debe ser indagador, ya que debe conocer las características de los ambientes en que vive e interactúan los estudiantes, tanto en el contexto intrafamiliar, como en lo social y cultural (Molina, 1999).
- El actuar de un docente mediador, debe trascender a través de la comunicación con el grupo de sus estudiantes. Facilitando, la apropiación de los elementos conceptuales suficientes y necesarios de acuerdo a sus edades, para lograr que los niños desarrollen conocimientos de manera individual (Molina, 1999).
- Un docente mediador, debe fomentar el desarrollo grupal en sus estudiantes mediante la utilización de la herramienta del trabajo cooperativo, ya que Vygotsky (como se citó en Galindo González et al., 2012) menciona que una persona es un ser social que constantemente está en interacción con otros. Por lo que, el docente deberá promover el trabajo en grupo pues ayudará al desarrollo sociocultural e integral del estudiante, ya que el entorno le dotará de las herramientas necesarias para modificar su ámbito físico y social, que lo volverá más humano. Es decir, al estar en interacción constante con alguien que le rodea o se le parece, el niño tardará menos en resolver problemas.
- Por otra parte un docente mediador, debe propiciar un ambiente de trabajo grato y estimulante, en el que se puedan valorar positivamente los avances y aprender de los errores (Tébar, 2009). Tomando en cuenta que, un buen clima de aprendizaje es conseguir que los niños se sientan a gusto con el docente y sus pares, prevaleciendo la confianza, el diálogo y la solidaridad, logren expresarse en forma libre y espontánea, sintiéndose respetados, aceptados y ninguno de ellos se sienta excluido (PROMEBAZ, 2007).

En lo expuesto, tres son las características que se resaltan en Vásquez (2006):



- El docente mediador, debe guiarse a través de una pedagogía crítica que dé cuenta de la realidad de sus estudiantes, pero también de una pedagogía de esperanza que fomentan en los niños el respeto por la diversidad existente en el aula de clase, además de desarrollar a sujetos activos, transformadores y confiados en las capacidades que posee cada uno.
- Además como menciona Giroux (como se citó en Vásquez, 2006, p. 343), un docente debe constituirse como “intelectual transformativo”, capaz de analizar su propio trabajo desde una posición ética, brindándole al estudiante un papel de sujeto activo y reconociendo sus necesidades durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Un docente, debe comenzar por educarse con el contenido que le facilita el mismo estudiante. Puesto que, en la medida en la que un docente aprende del mundo de sus estudiantes puede intervenir en sus procesos de aprendizaje (Vásquez, 2006).

2.3 HABILIDADES DE UN DOCENTE MEDIADOR

La bibliografía revisada permite citar ciertas habilidades que debe cultivar un docente mediador con el objetivo de desarrollar potencialidades únicas y diversas de cada estudiante, amar la singularidad y adaptar el currículum a las necesidades de cada estudiante (Pérez-Gómez, 2012).

Entonces, tomando el aporte de algunos autores se mencionan a continuación algunas habilidades que posee un docente mediador:

2.3.1 PLANIFICAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Para efectos de esta investigación, planificar no significa ajustar el acto pedagógico a un esquema inflexible, por el contrario, se plantea que:



El docente mediador, debe considerar diferentes condicionantes para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje como: las determinaciones legales (LOEI, etc.), los contenidos básicos (currículo), las características del estudiante, los recursos disponibles y propiciar un ambiente de clima adecuado para aprender (Blanco, 2009).

De igual manera, Pérez-Gómez (2012) menciona que el docente debe crear y construir su planificación de clases basándose en los intereses, fortalezas y conocimientos previos de los estudiantes.

En tanto que, Perrenoud (2011) invita a los docentes a provocar situaciones de aprendizaje óptimas, en lugares adecuados que posibiliten el desarrollo de diferentes actividades, con sentido y control .

2.3.2 SELECCIONAR Y PREPARAR LOS CONTENIDOS DISCIPLINARES

Esta habilidad guarda estrecha relación con la anterior, como parte de las posibilidades de que el docente recree el aprendizaje ajustando, seleccionando y preparando contenidos para facilitar que los estudiantes puedan apropiarse del saber y utilizarlo para la resolución de los problemas que se suscitan en la cotidianidad y tomar en consideración la utilización de técnicas adecuadas para la enseñanza de contenidos que faciliten el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes (Blanco, 2009).

Un docente mediador, no debe olvidar que dentro del aula de clase existe diversidad de estudiantes, por tanto debe planificar de acuerdo al contexto en el que se encuentre (Perrenoud, 2011).

2.3.3 MANEJOS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS



Es necesario, que el docente conozca el manejo de las tecnologías que puede utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes, considerando que son herramientas mediadoras del aprendizaje y ayudan a dar respuesta a las exigencias que propone la educación. Pero también, debe saber que su uso está condicionado al lugar donde enseña, con respecto al equipamiento e infraestructura. Sin embargo, la ausencia de tecnología no es una excusa para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera tradicional, es decir no debe ser un limitante para la acción pedagógica (González et al., 2005).

Finalmente se debe considerar que, las herramientas tecnológicas no pueden sustituir el proceso de relación humana que genera una verdadera comunicación dentro del aula clase, es decir, la mediación rescata las relaciones humanas que se producen dentro del proceso de aprendizaje y el docente debe guiar esta comunicación de manera correcta con sus estudiantes.

2.3.4 DISEÑAR Y SELECCIONAR METODOLOGÍAS ADECUADAS

El docente mediador, debe seleccionar la metodología más apropiada para desarrollar el aprendizaje bajo el ideario constructivista y crítico, por tanto procurará el desarrollo del aprendizaje cooperativo y autónomo con responsabilidad, en tanto que, el docente asumirá un rol de mediador del aprendizaje que motive el trabajo y provoque una reflexión constante para enlazar la teoría con la práctica (Perrenoud, 2011).

2.3.5 COMUNICARSE-RELACIONARSE EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

El docente mediador, valida y fortalece la comunicación dentro del aula de clase, ello implica el reconocimiento de que el diálogo constituye un encuentro entre sujetos que reivindica la utilización de la palabra argumentada. Además, esta comunicación resalta la posibilidad de



facilitar espacios de diálogo entre docente-estudiantes, y estudiantes-estudiantes; con miras a compartir sus experiencias y así construir el aprendizaje (Blanco, 2009).

Vásquez (2006, p. 78) acota que “una condición de diálogo es realizarlo entre iguales”, es decir entre seres con igual capacidad de decisión. Así, esta herramienta al ser utilizada por el docente no debe ser sinónimo de poder (donde solo él ordene y los estudiantes obedezcan) sino de igualdad, donde los estudiantes puedan tener conciencia de sí mismos y sus capacidades.

En la misma línea, Lorenzo (2008) menciona que hay que tener presente que el diálogo se debe llevar a cabo con respeto al otro, pero de igual manera, al dar una idea debe ser argumentada. Ello conlleva, a necesitar de conocimientos bastos sobre el tema, ya que el diálogo es un medio que puede llevar a los dialogantes a disentir y discrepar.

Por tanto, el docente dentro del aula debe desarrollar el diálogo como práctica diaria, ya que a través de esta se formará relaciones con el otro, no sólo como comunicación racional a través de conceptos, sino asentada en el dejarse “afectar”, “impresionar”, por el otro en trato diario de la vida. Es decir, el aprendizaje no ocurre individualmente sino en conjunto con el otro, para transformarse y cambiar la realidad (Vásquez, 2006, p. 289).

2.3.6 APLICAR EVALUACIÓN FORMATIVA

El docente debe tener claro que el objetivo de una clase no es la calificación sumativa sino “favorecer, confirmar y rectificar el método y orientar al estudiante sobre la misma marcha para progresar”. Entonces, se podría decir que la finalidad de esta evaluación es mejorar la calidad de aprendizaje de los estudiantes y se logrará a través de la reflexión (Fernández, 2017, p. 4).



Así, la evaluación formativa tiene como “propósito principal que el docente oriente al estudiante de manera oportuna, pertinente, precisa y detallada, para ayudarlo a lograr los objetivos de aprendizaje” (Ministerio de educación del Ecuador, RGLOEI, 2014, p. 52), para que, los estudiantes descubran sus fortalezas y debilidades y asuman su propia autorregulación para mejorar como personas (Pérez-Gómez, 2012).

Entonces, el docente mediador debe asumir que la evaluación formativa es parte del proceso de formación por tanto, supera la asociación como sinónimo de medida y el desequilibrio de su implementación alejada del proceso de enseñanza. No obstante, al ser vista la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje permite que el docente evidencie la manera cómo los niños aprenden (Díaz-Barriga, 2006).

2.3.7 REFLEXIÓN E INVESTIGACIÓN PROFESIONAL

El docente mediador, deberá asumir la responsabilidad del proceso de formación permanente y desarrollo profesional cuestionando el valor de sus propios conocimientos, habilidades, valores, creencias y actitudes, los modos de pensar, de sentir y de actuar como persona y como docente. Lo cual, ayudará a que el docente desarrolle en sí mismo las mejores cualidades como el entusiasmo, la curiosidad, la imaginación, etc. (Pérez-Gómez, 2012).

El docente debe ser también investigador de elementos, que le lleven a la reflexión sobre su práctica para mejorar los procesos educativos. Así, al estar con un grupo de estudiantes, el docente enfrentará situaciones complejas en las que no bastara sólo lo que ha aprendido en su proceso de formación profesional sino que necesitará tener conocimientos bastos y permanentes (Méndez-Pardo, 2007).



Además un docente debe reconstruir sus modelos mentales, porque éstos gobiernan los deseos, decisiones e interacciones al momento de estar en un aula de clase. Por lo que, el docente tiene que estar en constante reflexión sobre su práctica educativa sin descuidar que se presenta en un contexto cambiante, incierto y diverso. Por lo que, en su acción pedagógica no debe repetir su experiencia educativa. Finalmente, un docente debe mediar diferentes actividades que permitan que los estudiantes se involucren en el proceso de aprendizaje y adquieran experiencias positivas que le servirán en el futuro (Pérez-Gómez, 2012).

2.3.8 IMPLICAR A LOS ESTUDIANTES EN SUS APRENDIZAJES

El docente mediador, posee una visión diferente de sus estudiantes, al considerarlos como sujetos activos de la educación. Y al ser sujetos activos, los estudiantes serán quienes a través de la interacción con sus compañeros y docentes generan su propio conocimiento. Es decir, el docente dentro del aula de clase será el mediador entre el conocimiento y el estudiante, pero no será quien lo enseñe de manera tradicional (trasmisión de conocimientos), sino quién facilite herramientas adecuadas al estudiante para que construya su conocimiento en base a sus experiencias (Perrenoud, 2011).

Por otro lado, un docente al mirar a sus estudiantes como seres iguales, es decir como personas con las mismas capacidades de decisión, debe proponer actividades en las cuales los niños sean participantes activos en todo su proceso de aprendizaje y se desarrollen consecutivamente de manera autónoma e integral.

2.3.9 PARTICIPAR EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA

El docente mediador, al ser parte esencial de la comunidad educativa debe participar dentro de las diversas situaciones que se susciten en ella (Perrenoud, 2011). De igual manera, debe



involucrarse a través de una acción propositiva en la que genere un papel de gestión oportuna y logre resolver de forma acertada las tareas que se presente dentro de la institución educativa.

Además, el docente deberá ayudar en la construcción del Proyecto Estratégico Institucional (PEI¹), pues es un eje fundamental de la institución y ayuda a que el docente conozca las fortalezas, debilidades de la misma y de las situaciones y necesidades de los estudiantes. (Ministerio de educación del Ecuador, 2016).

El docente también, deberá considerar los estándares de calidad educativa como los de gestión escolar y la dimensión de gestión pedagógica, que permiten verificar la calidad de gestión y practicas institucionales para el buen funcionamiento de la institución, en relación a llevar una buena organización institucional, administración de recursos didácticos, infraestructura, los aspectos para llevar a cabo la acción pedagógica, evaluación y retroalimentación (MINEDUC, 2017).

2.3.10 IMPLICAR A LOS PADRES

El docente mediador, debe buscar integrar a los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos y de igual manera conversar sobre el progreso o dificultades que presenten los estudiantes (Perrenoud, 2011).

Entonces, los padres de familia al estar involucrados en la educación de sus hijos, podrán ir conociendo como se van desarrollando no sólo en conocimientos, sino también en responsabilidades, habilidades, etc. Por lo que, el docente debe trabajar en conjunto con toda la

¹ PEI: Es un instrumento de planificación participativo que orienta la gestión de los procesos que se desarrollan al interior de una institución para propiciar un entorno favorable para el aprendizaje y buscar su mejora (Ministerio de educación del Ecuador, 2016).



comunidad educativa en especial los padres de familia y no de manera separada y sobre todo socializando actividades donde todos puedan involucrarse en cada proceso de aprendizaje de los niños (Domínguez, 2010).



CAPITULO III

ESCUELAS MULTIGRADO

3.1 HISTORIA DE LAS ESCUELAS MULTIGRADO

Históricamente, la escuela multigrado empezó a expandirse de modo masivo como la primera forma de escolarización; Ames (2004, p. 7) al respecto indica que:

Durante el siglo XIX y parte del XX, por ejemplo, este tipo de escuela constituía la forma predominante de escuelas en países como los Estado Unidos, donde incluso, en 1918, el 70.8% de las escuelas era multigrado. La revolución industrial y la concentración de la población en las grandes ciudades llevaron a adoptar un modelo dividido por grados y edades y fuertemente influido por la división del trabajo en las nacientes industrias. Así, un conjunto de factores históricos y sociales específicos hicieron que el modelo monogrado se difundiera mundialmente a lo largo del siglo XX, de manera que ha llegado a ser la forma predominante de organización escolar.

Rockwell y Garay-Molina (2014) mencionan que, en siglos pasados los docentes de escuelas básicas en todo el mundo atendían a estudiantes heterogéneos sin una clasificación en grupos, basándose únicamente en la edad o el conocimiento. Los estudiantes de todas las edades, entraban y salían del aula de clase de manera voluntaria y en algunas ocasiones se ausentaban para realizar distintas actividades fuera de la institución educativa, aprendían lenta o rápidamente a dominar la lengua escrita y la oral según las costumbres existentes en su medio cultural y, a veces, a resolvían problemas matemáticos con la ayuda de varios instrumentos como el ábaco, materiales concretos (maíz, piedras), etc.



Por otra parte, en las instituciones con infraestructuras más grandes, un docente posiblemente con la ayuda de algún auxiliar, trabajaban con un grupo de niños que avanzaban cada uno a su propio ritmo y se buscaba posteriormente que alcancen el dominio de la lectura, la escritura y la matemática; los estudiantes con conocimientos más adelantados recibían nociones de doctrina, moral, ética y cultura cívica basándose en el contexto de los mismos (Rockwell y Garay Molina, 2014).

Rocwell y Garay-Molina (2014, pp. 4-5) mencionan que durante el siglo XIX, la tradición del docente único se fue abandonando poco a poco y se fue generando la modalidad de la escuela graduada:

Este cambio implicaba crear centros escolares con varios docentes y clasificar a los alumnos, según algún criterio de “homogeneidad”, que sería el de edad o el de los conocimientos, o alguna combinación entre ambos. La escuela graduada se impuso como la norma para todas las escuelas, incluso las que no estaban en condiciones de realizarla, marcando la pauta considerada óptima por los sistemas educativos “modernos”.

Sin embargo, aunque las escuelas graduadas obtuvieron un gran peso en la educación, muchas escuelas multigrado seguían funcionando con uno, dos e incluso tres docentes, dadas las condiciones de la población atendida, que por lo general se encontraban en una zona rural y atendían a pocos estudiantes. Los autores citados indican que, varios países no brindaron la atención debida a esta realidad, pues pensaban que en un futuro esta modalidad educativa ya no sería necesaria, bajo la percepción de que la población de zonas rurales iban a preferir la escuela graduada (Rocwell y Garay-Molina, 2014). Pero la realidad fue contradictoria a la que se esperaba, puesto que, las escuelas multigrado no desaparecen y en la actualidad existen en un gran porcentaje en varios países del mundo.



3.2. DEFINICIÓN DE ESCUELAS MULTIGRADO

La escuela multigrado parecería un problema del pasado, sin embargo, en varios países del mundo sigue presente, sin importar la situación socio-económico, ubicación geográfica, política etc (Weiss, 2000). Puesto que, no necesariamente estas instituciones se encuentran en zonas lejanas o en países con niveles altos de pobreza. En nuestra ciudad, Cuenca, existen varias escuelas multigrado que están asentadas en parroquias sub-urbanas o a pocos minutos de parroquias urbanas.

La escuela multigrado para Torres (1995, p. 86) “Es una escuela que reúne a alumnos de diferentes edades y niveles en una sola aula, por lo general a cargo de un único profesor o profesora”.

Para Torres, estas instituciones responden a una metodología que incluye un trabajo cooperativo y auto-dirigido, donde el docente se convierte en facilitador y un orientador del proceso de aprendizaje de sus estudiantes, a fin de tener la capacidad de atender la diversidad existente en su aula de clase. En la que, si se implementa buenas metodologías se puede mejorar los procesos de aprendizaje y rendimiento académico que de una escuela graduada o completa (Torres, 1995).

La UNICEF (2013) coincide con Rosa María Torres al definir a una escuela multigrado como aquella que tiene un sólo docente a cargo de todos los grados, sin embargo en algunos aspectos discrepa con la autora al mencionar que, estas escuelas se encuentran en zonas rurales de difícil acceso, en donde se encuentra un número limitado de estudiantes, personal poco calificado, escases de materiales pedagógicos, etc.



De otra parte Abós y Boix-Tomás (2017) mencionan que, la escuela multigrado debe ser percibida como la forma natural de encuentro y trabajo conjunto de un docente con niños de diferentes edades. Además estos autores señalan que, los niños prefieren relacionarse con otros niños de diferentes edades y esta heterogeneidad permite aumentar el interés y la motivación lo que se proyecta en una mayor participación activa en el aula de clase.

Juela y Matailo (2015) mencionan que, la escuela multigrado es un tipo de escuela en la que un docente enseña a dos o más grados simultáneamente en una misma aula clase y que esta escuela puede presentarse de dos maneras: “escuela unidocente, que tiene un sólo docente a cargo de todos los grados; y, la escuela polidocente, que cuenta con dos o más docentes y en sus aulas coexisten grupos de dos, tres o cuatro grados de forma simultánea” (p.14).

En la misma línea Rodríguez (2004, p.131) menciona que “una escuela multigrado es, en la cual un docente enseña a dos o más grados al mismo tiempo, lo que constituye una realidad educativa predominante de la escuela primaria”.

El mismo autor señala que, las escuelas multigrado esconden una alta heterogeneidad de situaciones sociales, educativas y culturales. En la que se distinguen dos tipos de instituciones multigrado:

La primera que es la escuela multigrado unidocente, en la cual un docente conduce los procesos de enseñanza-aprendizaje con niños de los seis grados y adicionalmente ejerce la dirección del centro educativo. Y la segunda que es la escuela polidocente multigrado, que cuenta con dos o más docentes, pero que no son suficientes para atender a cada grado individualmente” (Rodríguez, 2004, p.132).



La singularidad de una escuela multigrado para Calixto et al. (2009), radica en el nivel de diferenciación que tiene que afrontar el docente con un grupo de estudiantes de diversas edades, niveles académicos, niveles de desempeño y ritmos de aprendizaje.

Finalmente, como se ha podido evidenciar varios autores definen a la escuela multigrado como aquella en la que varios grados están a cargo de un sólo docente. Por lo que, dentro de un salón multigrado sin existir el aislamiento de los diferentes grados, el docente puede crear un ambiente en donde cada estudiante tenga la oportunidad para participar, negociando sus diferentes papeles y apreciando el de sus compañeros. Además, este entorno ofrece al docente una variedad de experiencias y al poder conocer a sus estudiantes año tras año puede brindar herramientas adecuadas a cada niño, permitiéndoles desarrollar posteriormente las habilidades y capacidades que poseen (Uttech, 2001).

A continuación, se presentará desde el punto de vista de varios autores las características que posee una escuela multigrado y que son el resultado de las transformaciones producidas a lo largo de la historia y posteriormente se enunciarán algunas ventajas y dificultades que tiene esta modalidad educativa:

3.3 CARACTERÍSTICAS DE UNA ESCUELA MULTIGRADO

Varios autores visibilizan las siguientes características en las escuelas multigrado:

3.3.1 UBICACIÓN GEOGRÁFICA

Para Vargas (2003), las escuelas multigrado sirven a una pequeña población en edad escolar que se ubican de forma dispersa en un espacio geográfico determinado y en muchas ocasiones se sitúan en zonas rurales.



Por otra parte muchas escuelas multigrado, han sido emplazadas en lugares de difícil acceso por las condiciones geográficas que caracterizan al lugar en el cual se sitúan. En estas instituciones, la acción pedagógica está desarrollada por docentes que viven en la escuela y en ocasiones los estudiantes que asisten a las mismas provienen de sectores distantes por lo que tiene que recorrer grandes distancias para llegar (Vargas, 2003).

3.3.2 INFRAESTRUCTURA

Las escuelas multigrado, pueden contar con una infraestructura adecuada, espacios recreativos bien estructurados y servicios básicos completos, pero esta realidad no es la común, Vargas (2003) indica que, algunas instituciones cuentan con una sola aula para todos los grados, la misma que se encuentra en malas condiciones, además de no poseer todos los servicios básicos y en algunos casos, no existen espacios recreativos para los estudiantes o están en mal estado.

3.3.3 RELACIÓN CANTIDAD DE DOCENTE POR ESTUDIANTES

La principal característica de las escuelas multigrado, es la relación de número de docentes frente a número de estudiantes, es por ello que un docente de multigrado debe tener a cargo hasta 25 estudiantes que pertenecen a diferentes grados, normativa que está regulada por el MINEDUC (Ministerio de educación del Ecuador, 2019) .

3.3.4 LA DIVERSIDAD

Quizá, una de las características más significativas de la escuela multigrado es la diversidad que caracteriza al grupo de estudiantes con el cual se relaciona el docente.

La diversidad en educación significa que existe diferencias de edades, de conocimientos, de experiencias que traen los niños que se ven complementadas con distintos ritmos y formas de aprendizaje, que son algunas particularidades que debe tomar en cuenta el docente al momento de



desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin olvidar que, esta diversidad existente dentro del aula es esencial para llevar un equilibrio en la interacción social y el desarrollo individual en cada estudiante (Uttech, 2001).

Entonces, para educar en la diversidad se requiere de un modelo que facilite el aprendizaje de todos, siempre considerando las diferencias (PROMEBAZ, 2008). Por lo que, PROMEBAZ (2007) en su libro “Con nuevos lentes”, menciona que:

El gran reto es lograr una escuela que ofrezca una educación relevante y atractiva de acuerdo a las necesidades económicas y culturales de amplios sectores de la población. Una escuela donde los estudiantes puedan aprender en forma activa, creativa y constructiva, desde su propio contexto y cultura. Donde, además, se tome en cuenta y aproveche la diversidad de capacidades, ritmos, intereses... Y esta escuela no puede excluir a ningún niño, a ninguna niña del país (p.11).

3.3.5 LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

El proceso de formación profesional para el desarrollo de la docencia en las escuelas multigrado no es específica, pues estudiantes en formación universitaria nos son capacitados para trabajar en esas instituciones. Esto puede ser debido a que, en los centros universitarios los docentes forman a los estudiantes con una visión para trabajar en escuelas completas ubicadas en zonas urbanas pues la mayor cantidad de población estudiantil se encuentran estudiando en estas instituciones y para el gobierno significa una inversión económica menor que en una escuela multigrado por abarcar una gran cantidad de estudiantes (Robalino, 2015).



Otro caso, puede ser debido a que los estudiantes en formación continua prefieren trabajar en escuelas completas donde estén a cargo de un sólo grado, es decir no tienen pensado trabajar en escuelas con la modalidad de dos o más grados en la misma aula y si ingresan a trabajar a una escuela multigrado prefieren entrar en concursos para que posteriormente se les asigne una institución en una escuela completa. Además de que, la formación no fue la acorde y se llega a la realidad de las escuelas multigrado con grandes vacíos y desconocimientos (Robalino, 2015).

3.3.6 METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

El docente, puede emplear varios métodos y estrategias que le proporcione la oportunidad de presentar y mostrar un nuevo proceso o contenido según el nivel de desarrollo de los estudiantes (no necesariamente por grado). Permitiéndole al docente, guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera adecuada, haciendo uso de los contenidos correctos para cada grupo y poder reforzar a los niños que requieran de alguna ayuda en contenidos no aprendidos o aprendidos de manera errónea (Uttech, 2001).

Algunas de las metodologías utilizadas por parte del docente en el contexto de las escuelas multigrado es la del trabajo simultáneo y el trabajo por contrato, que fomenten el desarrollo cognitivo y psico-social en los estudiantes, promueven la autonomía y la independencia en el proceso de aprendizaje del grupo de niños de diversas edades (Ames, 2004).

Por lo que a continuación, se explicará brevemente los dos métodos mencionados anteriormente:

TRABAJO SIMULTÁNEO



El trabajo simultáneo es utilizado en las escuelas multigrado (unidocente y pluridocentes), y como menciona Rébsamen (1977), este método consiste en “clasificar a los estudiantes de una escuela en grupos homogéneos dando el docente sucesivamente la enseñanza a cada grupo aislado y ocupando a los niños de los demás grupos con trabajo en silencio”(p.229).

Además, el docente deberá buscar desarrollar destrezas a la par entre dos o más grados, para ello es necesario buscar semejanzas entre contenidos, indicadores de logro etc. Por ejemplo, el docente al estar con varios grupos a su cargo podrá empezar la anticipación con todos a la vez con X, Y; para que posteriormente mientras con Y realiza la construcción, los de X estarán realizando alguna actividad de anticipación, luego se cambiará los papeles, es decir, mientras con Y realizan actividades de consolidación los de X realizarán la construcción del conocimiento (Ministerio de educación del Ecuador, 2013).

TRABAJO POR CONTRATO

El trabajo por contrato tiene que considerar las condiciones, intereses y sobre todo fortalecer las potencialidades de los niños, es decir, este abarca varios aspectos de la educación como áreas de conocimiento, actividades, formas en las que se monitoreará y evaluará el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Este contrato, es un compromiso entre las dos partes (docente, estudiantes); dentro del mismo hay reglas y condiciones que son acordadas entre docente y estudiantes, el mismo será firmado por cada uno de ellos y esta forma de organización de trabajo permitirá a los estudiantes a aprender de manera autónoma según su ritmo de aprendizaje, sus preferencias, lo que permitirá al docente adaptarse a las posibilidades de cada uno de ellos (PROMEBAZ, 2008).



Las actividades y tareas que componen el trabajo por contrato tienen distinta complejidad y las temáticas son diferentes según el grado en el cual se encuentren los estudiantes, además son ellos quienes deciden el orden en el que realizan las diferentes actividades y el tiempo en que lo harán y tardarán en hacerlo, pues depende de cada estudiante al final de la semana o tiempo acordado entregar el trabajo terminado. En el trabajo por contrato el docente lo puede realizar con tareas obligatorias y opcionales, de tal manera que las primeras tengan que entregar completas y las segundas serán un reforzamiento de las diferentes temáticas, por lo que los niños pueden o no realizarlas (PROMEBAZ, 2008).

Por otra parte, se ha visto pertinente seleccionar algunas estrategias metodológicas que permitirán al docente desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera innovadora y asegurando que todos los niños se involucren en diversas actividades con sentido. Además, las estrategias de aprendizaje permitirán que el estudiante tome su papel activo en su proceso de aprendizaje y consecutivamente se desarrolle como sujeto autónomo y centro de su propio aprendizaje.

Varios autores mencionan algunas estrategias que podrían ser aplicadas por el docente dentro de las escuelas multigrado, como las descritas a continuación:

DEBATE GRUPAL.

Toda tarea grupal se puede concluir con un debate a partir de lo realizado previamente por parte de los estudiantes de forma individual o en conjunto. Para ello, los estudiantes se pueden organizar en grupos según convenga. Este debate, se puede realizar a través de técnicas de dramatización, de tal forma que participen todo los estudiantes. De igual manera, se pueden aplicar actividades



como la mesa redonda, juegos de roles, paneles, etc, donde cada estudiante sea capaz de exponer sus opiniones, criterios y conclusiones (Calixto et al., 2009).

Además, es importante que cada estudiante logre que lo suyo sea reconocido, que defienda lo que hizo, que tenga valor lo que cuestione, es decir que tenga una reflexión argumentada que persuada a sus compañeros. Al mismo tiempo, que puede analizar lo que le faltó y cómo puede llegar a solucionar de manera individual lo que necesita (Calixto et al., 2009).

Es decir, en el debate se debe propiciar que el estudiante analice qué y cómo lo hizo, en qué y por qué se equivocó y cómo puede corregir sus errores; que defienda sus criterios de manera reflexiva delante de sus compañeros, y finalmente lo ratifique o profundice su criterio a partir de lo que piensan sus demás compañeros (Calixto et al., 2009).

Se concluye esta actividad con la auto-valoración y valoración de todo el proceso y del resultado del aprendizaje dado por todos los estudiantes inmersos en este debate.

RINCONES DENTRO DE LAS AULAS DE CLASE

Los rincones de aprendizaje son espacios físicos en áreas de interés, ambientados con distintos recursos relacionados a cada rincón correspondiente.

- a) **Rincón de escritura:** “Este rincón es un espacio en donde los niños logran interesarse en escribir y leer de acuerdo a sus preferencias, además pueden compartir con sus compañeros sus vivencias y producciones, mejoran su ortografía, etc”. Los recursos que se pueden utilizar en este rincón pueden incluir libros digitales, que en el mejor de los casos sería un material muy formativo en este espacio, libros físicos atractivos para los estudiantes como



los cuentos, leyendas, juegos de ortografía, entre otras cosas más (Juela y Matailo, 2015, p.52).

- b) **Rincón de Matemáticas:** En este rincón se incluyen diferentes recursos para trabajar los temas del área de matemáticas como por ejemplo; multiplicaciones, divisiones, funciones y relaciones, geometría, etc. Mediante este espacio, los niños a través de la manipulación, reflexión y solución de problemas matemáticos, aprenden de manera autónoma y diferente algunos temas de la materia que hayan quedado inconclusos (Juela y Matailo, 2015).
- c) **Rincón de Juegos:** En este rincón, se pueden incluir juegos interactivos como el juego de oca, dados, etc. que se refieran a un tema en específico.

“Este rincón, permite a los niños desarrollar sus habilidades en juegos individuales y colectivos, además que es interdisciplinario con todas las demás áreas de estudio, despierta el interés por aprender, propicia la creatividad y permite compartir materiales a la vez que se desarrollan valores por medio de la interacción social”.
(Juela y Matailo, 2015, p.52).

- d) **Rincón de Expresión Artística:** En este rincón, se puede realizar actividades como el modelaje, música, teatro, pintura, etc. Además, se caracteriza por el gran interés que pueden mostrar los estudiantes a la hora de realizar las distantes actividades, ya que permitirá desarrollar su creatividad e imaginación. También, este espacio permite que los niños amplíen sus habilidades y aptitudes para explorar; expresen con libertad sus ideas; busquen información en diversas fuentes; escriban lo que más les gusta o les llame la atención; expliquen y compartan con sus propias técnicas; intercambien ideas y adquieran un apego hacia la lectura (Juela y Matailo, 2015).



Cabe recalcar, que existen rincones para cada área de aprendizaje, es decir, espacios para Matemáticas, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, que sirven como espacios de retroalimentación para que los estudiantes aprendan a través de actividades generalmente más llamativas y creativas.

LA ESCRITURA CREATIVA

Esta estrategia puede llevarse a cabo a través de la poesía, música, rimas y cuentos. Propicia el uso del pensamiento lógico y requiere que los estudiantes utilicen su imaginación (Uttech, 2001).

Además, de que les permitirá reflexionar a los estudiantes sobre lo que quieren comunicar mediante su escritura y aprenden al mismo tiempo formas de comunicar de manera más creativa, entender los elementos básicos de la escritura, estructuras gramaticales, ortografía, etc., (Uttech, 2001).

Finalmente, la escritura creativa se la puede realizar en grupos de trabajo con niños de las mismas o diversas edades, para que compartan diferentes experiencias mutuamente (Uttech, 2001).

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)

El ABP es plantear un problema o inquietud real que surja de los estudiantes, donde su construcción, análisis y resolución se basará en las investigaciones y reflexiones que puedan dar ellos mismos a la situación, siendo protagonistas en la resolución del problema y el docente en este proceso cumple el papel de guía para que lleguen a la misma (Díaz-Barriga, 2006).

Además, un docente podrá promover en sus estudiantes el desarrollo del proceso de indagación y resolución de cada problema, tomado desde la realidad escolar y contexto cotidiano de cada uno de ellos y podrá ser una estrategia multidisciplinario pues para la resolución se necesita de



investigaciones diversas que se podrían relacionar con las distintas asignaturas (Díaz-Barriga, 2006).

Así, el uso del ABP permite al docente crear entornos y experiencias de aprendizaje donde los estudiantes logren resolver las distintas situaciones a las que se enfrenten de manera individual o con la ayuda de sus demás compañeros, con la finalidad de que comprendan el mundo en el que viven y se den cuenta que en varias situaciones hay diversas soluciones.

También, como señala Díaz-Barriga (2006, p. 62):

“La importancia de enseñar mediante problemas abiertos, promueven el razonamiento, la identificación y empleo de información relevante, la toma de decisiones ante diversos cursos de acción o eventuales soluciones, y a la par planteen conflictos de valores y constituyan un catalizador del pensamiento crítico y creativo”

Según Restrepo-Gómez (2005), es necesario considerar los siguientes pasos para la aplicación del ABP:

- 1) Planificación: Buscar un problema de la vida real y establecer un tiempo para su ejecución.
- 2) Organización: Determinar la manera más adecuada de resolver el problema seleccionado, es decir mediante trabajos grupales, individuales, etc.
- 3) Presentación del problema: Plantear a los estudiantes el problema e indicar el tiempo establecido, como serán evaluados y en el caso de existir dudas por parte de ellos resolverlas en conjunto.
- 4) Definición del problema: Analizar e identificar el problema. Esto se lo podrá realizar a través de una pregunta, en la que los estudiantes al término de las actividades establecidas podrán dar respuesta.



- 5) Lluvia de ideas: Los estudiantes podrán exteriorizar los conocimientos previos que tienen sobre el tema.
- 6) Planteamiento de respuestas e hipótesis: Los estudiantes mediante la intervención del docente, relacionarán lo que saben con las posibles respuestas.
- 7) Formulación de los objetivos de aprendizaje: Los estudiantes identificarán que conocimientos deben tener presentes para resolver el problema, también deberán definir estrategias para conseguir la información y finalmente establecer los objetivos a lograr al culminar el proyecto.
- 8) Investigación: Los estudiantes buscarán la información en las diferentes fuentes como internet, revistas, periódicos, libros, etc.
- 9) Síntesis y presentación: Los estudiantes compartirán lo obtenido de la investigación realizada, sintetizarán y buscarán la respuesta al problema.
- 10) Evaluación y autoevaluación: El docente evaluará toda la ejecución del proyecto con los parámetros socializados con los estudiantes, de igual manera, deberá motivar la autoevaluación y la evaluación entre los estudiantes de manera objetiva.

JUEGOS Y ACTIVIDADES INNOVADORES

Realizar un aprendizaje desafiante, estimulante y grato, para conseguir que los estudiantes aprendan, piensen, rían y disfruten al mismo tiempo, se lo puede conseguir a través de la realización de juegos tales como: crucigramas, sopa de letras que ayudarán a fortalecer el vocabulario de los niños, propiciando el desarrollo de su inteligencia lingüística (Uttech. 2001).

Además, un docente puede investigar sobre otros juegos que ayuden a desarrollar las inteligencias múltiples en los niños como: el tangram que ayudará a incrementar la inteligencia



espacial, tocar algún instrumento permitirá desarrollar la inteligencia musical en los niños, etc. (Uttech. 2001).

Es esencial, que el docente provee actividades, juegos divertidos y educativos a los niños dentro y fuera del salón de clase. Cabe recalcar que, además cada actividad propuesta por un docente debe tener un objetivo y propósito que vaya acorde a temas del currículo nacional. Como resultado, se espera que los estudiantes desarrollen la capacidad de pensar, hacer y disfrutar mientras aprenden (Uttech. 2001).

Además de los juegos mencionados, pueden existir otros creados por el propio docente por lo que aquí de igual manera juega la vocación y la creatividad que ponga a la hora de ejecutar sus clases.

3.4 POSIBILIDADES Y DIFICULTADES DE UNA ESCUELA MULTIGRADO

Una escuela multigrado, asumida con responsabilidad por parte del docente frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, permite el desarrollo de una serie de aspectos que son positivos para la aprendizaje integral de los niños y de todos quienes conforman la comunidad educativa. Varios autores destacan ventajas que las escuelas multigrado permiten y poseen:

- El estudiante, al trabajar durante un largo tiempo de jornada de clase, aumenta en él, el sentido de la responsabilidad, el liderazgo, la autonomía y el autoaprendizaje construyendo por su cuenta los conocimientos (Ames, 2004).
- Un docente puede crear una estrecha relación con las familias, implicándolas en la escuela. Es decir, vincula y establece relaciones con toda la comunidad educativa, de tal manera que la escuela se inserta en la sociedad y ésta entre en la escuela (Quílez y Vázquez, 2012).



- La utilización de materiales educativos en las escuelas multigrado resulta positivo, ya que, para lograr un trabajo efectivo con más de un grado, se requiere de una variedad de materiales que complementen y faciliten el trabajo del docente y de sus estudiantes. Pero, adicionalmente, resulta necesario plantearse qué tipo de materiales resulta más beneficioso utilizar en el contexto del aula multigrado que se encuentren tanto docente como estudiantes (Ames, 2004).
- El docente, al contar con sus estudiantes año tras año, le permitirá reconocer las capacidades emocionales, sociales y académicas de cada uno de ellos. Permitiendo, al docente saber por dónde empezar cada nuevo año lectivo (Uttech, 2001).
- Los docentes muestran mayor tendencia a integrar áreas curriculares o interdisciplinarias, pues los temas o contenidos pueden ser relacionados con temas de otras áreas (Quílez y Vázquez, 2012).
- Los docentes pueden impartir una educación adaptada a la realidad del lugar, es decir al contexto en el que viven diariamente sus estudiantes (Quílez y Vázquez, 2012).
- Un docente al estar en continuo contacto con la comunidad cercana de sus estudiantes, logra conocer la realidad de cada uno de ellos, lo que le permite contextualizar esas vivencias diarias con el conocimiento nuevo a aprender.
- Los estudiantes que poseen mayor conocimiento en algunas de las áreas, tienen la oportunidad de enseñar lo que aprendieron a otros compañeros, desarrollando, en cada uno de ellos habilidades sociales valiosas. Por ejemplo, como menciona Uttech (2001) un estudiante con conocimientos más desarrollados en alguna de las asignaturas, pero que necesita ayuda para desarrollar sus habilidades interpersonales, puede beneficiarse al tomar el papel de tutor directo si trabaja con un compañero que necesita ayuda en la asignatura



que domina totalmente. Así, al final los dos estudiantes se estarían beneficiando mutuamente.

- Los estudiantes dentro de un espacio educativo multigrado, fortalecen vínculos de compañerismo con todos los miembros, pues forman una relación cercana al estar en continuo contacto.
- Las estrategias de aprendizaje implementadas por algunos docentes, buscan desarrollar el auto-aprendizaje o aprendizaje autónomo y el inter-aprendizaje (trabajo cooperativo grupal con la participación de niños y niñas del mismo o de distinto grado). Así, al reconocer la interacción como un recurso para el aprendizaje, permite el uso de estrategias de aprendizaje entre pares, tutores del mismo grado o de niños de más edad con los más pequeños. Permitiendo así, al docente concentrarse en el trabajo con otros estudiantes (Quílez y Vázquez, 2012).

Sin embargo, Juela y Matailo (2015) menciona que en algunos estudios realizados en países de América Latina en relación a las escuelas multigrado, en referencia a las condiciones sociales, económicas y educativas, se evidenció debilidades, problemas y falencias en varios aspectos, en lo que algunos otros autores los respaldan y cuyas desventajas observadas en las escuelas rurales se mencionan a continuación:

- En algunas escuelas multigrado, existen limitada infraestructura, escaso equipamiento, materiales o recursos pedagógicos y deficiencia en los espacios recreativos (Ames, 2004).
- El tiempo dedicado a cada proceso de enseñanza – aprendizaje en las escuelas multigrado, no cumplen las horas establecidas de jornada escolar e incluso en repetidas ocasiones no se completan los días de la semana (Calixto et al., 2009).



- En la política educativa, la escuela multigrado no ha merecido la atención debida, dejando de lado programas de formación de maestros, propuestas de programas innovadoras de desarrollo curricular de primaria y no se ha tomado en cuenta la realidad educativa en las zonas rurales (Y. Rodríguez, 2004).
- En la escuela rural, además de que no brinda las respuestas adecuadas a las necesidades educativas de la población, en algunos casos los estudiantes asisten a clases descalzos, desnudos, desnutridos y los docentes se ven en la obligación de utilizar su sueldo para la compra de los medios escolares (Calixto et al., 2009).
- Los docentes multigrado tienen poca orientación para no reconocer y usar las potencialidades de estrategias innovadoras en el aula, ya que tanto la capacitación como la formación inicial del docente no se ha orientado a la situación multigrado sino a una escuela con docentes completos. Como consecuencia, el docente encuentra inadecuada las condiciones para trabajar, apegándose a utilizar el enfoque tradicional ya que le parece más adecuado para ese contexto, sin intentar experimentar el uso de nuevas estrategias y metodologías (Ames, 2004).
- La poca preparación de los docentes, frente al conocimiento de metodologías actualizadas y adecuadas, la falta de acompañamiento al iniciar su ejercicio profesional y la escasa utilización de estrategias didácticas y curriculares dentro de las escuelas multigrado, son obstáculos que muchas de las veces los docentes deben confrontar por sí solos (Ames, 2004).
- Un docente que se encuentra en un salón multigrado, intenta planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje por niveles, enseñando a cada grupo por separado, manteniendo a



los estudiantes de los demás grados ocupados en diversas actividades sin control ni sentido y al final cada grado posee conocimientos deficientes (Uttech, 2001).

- Finalmente, se hace evidente la necesidad de programas de formación y capacitación docente que incluyan el conocimiento y aplicación de varias metodologías; para el trabajo multigrado (Quílez y Vázquez, 2012).

3.5 UNA REALIDAD VIVIDA

En Ecuador, existen algunas escuelas multigrado a las que asisten estudiantes que generalmente se encuentran en zonas rurales. A continuación, se mencionará algunas experiencias de actores educativos de escuelas multigrados, realizados a través de entrevistas personales con cada uno de ellos.

3.5.1 EXPERIENCIA DE UN DIRECTOR

“La tarea administrativa y a la vez ser docente en una escuela multigrado es complejo, debido a que primero hay que hacerse cargo de la administración para que todo salga bien , es decir se tiene que estar pendiente que los compañeros docentes cumplan con lo que pide el Ministerio de Educación, pero también hay que organizar el tiempo para la administración y revisar las planificaciones de los compañeros, organizar y preparar mis planificaciones para los grados que están a mi cargo, entre otras cosas que se van presentando durante todo el año lectivo”.

“Con respecto al ser docente, dentro del aula asigno roles a mis estudiantes, pues en el momento que tengo que salir por alguna urgencia en relación a la administración ellos cumplen con tareas ya definidas y al momento de regresar estas tareas ya estén terminadas. En muchos casos, utilizo el trabajo simultáneo es decir mientras que un grupo realiza alguna



actividad de anticipación con los otros grupos puedo hacer la anticipación y construcción, y al momento de regresar con el otro grupo puedo avanzar con construcción y así sucesivamente. Muchas de las veces, se logra obtener unos buenos aprendizajes en los estudiantes, pero sobre todo se busca que cada uno de ellos se vuelvan más autónomos y responsables y no haya la necesidad de estar siempre atrás para que cumplan con sus obligaciones”.

3.5.2 EXPERIENCIA DE UNA DOCENTE

“El ser docente es una experiencia única y más aún cuando se educa con amor y vocación no importa si se tiene un curso, dos o más, lo importante es enseñar a los estudiantes con responsabilidad y de manera creativa. En mi caso, ser docente por más de 40 años me ha dejado muchas experiencias, he aprendido diversas cosas que marcaron mi vida, es así que estoy consciente que para planificar las diferentes actividades de clase tengo que organizar el tiempo que se tardará en llevar a cabo las diversas actividades tanto en grupo como de manera individual”.

“Así mismo, tengo presente que no todos los estudiantes son iguales, es decir unos aprenden rápido pero otros tardan más tiempo en aprender, por lo que es de una gran ayuda trabajar en grupos donde todos se ayuden mutuamente u otro caso es el de trabajar en parejas, las mismas que son conformadas no por la comodidad de ellos, sino yo las organizo de manera que el que aprende con facilidad ayude al que se tarda un poco más en aprender”.

“Sin embargo, en ciertas ocasiones a pesar de la buena organización, no se puede lograr alcanzar todas las destrezas pedidas por el Ministerio de Educación, y estoy consciente que son los niños los que se perjudican porque no tendrán las bases suficientes para el grado al



que pasarán. Pero hago mi mayor esfuerzo para que ellos aprenden lo necesarios y sean más responsables”.

3.5.3 EXPERIENCIA DE UN EX ESTUDIANTE (10 años atrás)

“En el aspecto de infraestructura la escuela en aquella época contaba con 4 aulas grandes y 2 aulas pequeñas. Las cuales funcionaban de la siguiente manera: la primera aula era pequeña y funcionaba como dirección y la otra como bodega. Las aulas grandes eran; una sola para primero ya que también dentro de las misma habían los diferentes rincones, las otras tres aulas eran compartidas entre (segundo y tercero), (cuarto-quinto), (sexto-séptimo). También habían 4 baños, dos para los varones y dos para las mujeres, una pequeña cancha deportiva con fallas notables”.

“En el aspecto de educación, al parecer depende de la visión de la docente que tenga sobre la enseñanza, ya que algunos docentes les bastaba con pararse al frente y dar indicaciones de copiado o la explicación por la docente ya estaba escrita en el libro, pero también habían docentes que eran todo lo contrario que mencionaba una palabra y luego con las experiencias de cada estudiantes se formaba el conocimiento, que a la final lo que estaba en los libros era un apoyo para lo que ya se sabía”.

3.5.4 EXPERIENCIA DE EX ESTUDIANTE (3 años atrás)

“En la infraestructura, la escuela cuenta hasta la actualidad con 10 aulas: dos aulas son pequeñas y funcionan la una como dirección y la otra como bodega, otras 4 aulas son compartidas entre (inicial I y II), (segundo y tercero), (cuarto-quinto), (sexto-séptimo) y las otras 3 son para octavo, noveno y décimo, una cancha y pocos juegos infantiles”.

“En lo que respecta a la enseñanza, se puede decir que se aprendía y convivía con compañeros de otros grados, lo que los docentes aprovechaban para enseñar algunos valores



necesarios para convivir en armonía, aunque a veces para realizar las distintas actividades hacía falta espacio y a los profesores les faltaba tiempo para realizar lo que tenían planeado para ese día porque se tomaban más tiempo en alguna actividad en específica. También, era positivo convivir en aquella aula pues era diferente, ya que todos los estudiantes nos conocíamos y éramos amigos y para cualquier programa siempre existía la unión y colaboración de todos los papás”.

“La tarea del profesor dentro del aula era muy laboriosa, porque se presentaba la obligación de enseñar a dos cursos al mismo tiempo, mientras explicaba la clase a un curso el otro debía cumplir una tarea asignada y así cambiaba durante la jornada y de esta forma se aprendía todos los días”.

3.6 EL DOCENTE MEDIADOR DE APRENDIZAJE EN UNA ESCUELA MULTIGRADO

Por todo lo expuesto en este trabajo de titulación, podemos afirmar que el docente en la escuela multigrado, cuenta con varias fortalezas evidenciadas en la diversidad de estudiantes, la implementación de metodologías y estrategias didácticas que fortalecen el trabajo cooperativo y autónomo, las evaluaciones formativas y finalmente la cercanía con la comunidad.

Sin duda, un docente mediador conoce la realidad del grupo con el que va a trabajar, lo valora y trata de recrear el aprendizaje sin descuidar su pertinencia, además selecciona las destrezas y contenidos apropiados, para que sean alcanzados a través del trabajo del propio estudiante o grupo (Méndez-Pardo 2007). Al mismo tiempo, este docente tiene un claro posicionamiento pedagógico que se visibiliza en su práctica, cómo se mencionó a lo largo de este esfuerzo investigativo, todo



ello, con miras a incidir en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y a cumplir con responsabilidad su papel de mediador pedagógico dentro de su aula de clase.

En torno a la relación del docente con la gestión en la escuela multigrado, al ser uno de los docentes que laboran en esta realidad (pues existen escuelas multigrado con más de un docente), sorteas las tareas administrativas y combina esta gestión (rol de director) con la de docente, por tanto, resulta menos complejo trazar objetivos y estrategias acordes a la misión y visión institucional y trabajar desde la acción pedagógica para alcanzarlas e involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa, sin una sobrecarga de trabajo (Forero-Quiroga, 2013).

En cuanto a la relación entre el docente y los estudiantes, un docente mediador tiene la posibilidad de relacionar las actividades y contenidos de aprendizaje con el contexto cultural y social de los niños, valorizando y respetando su papel de sujeto activo, por lo que, los estudiantes al adquirir aprendizajes significativos y reales logran poner en práctica lo aprendido dentro y fuera de la institución educativa, adquiriendo responsabilidades, liderazgo y cooperación (Trinidad, 2008).

Por su parte, Vásquez-Olano (2006), justifica lo expuesto anteriormente al mencionar que un docente multigrado brinda una educación de calidad al considerar las necesidades e intereses socioculturales, productivos y ecológicos (recursos naturales) de los sujetos que intervienen en el aula de clase, contruidos en base a la participación de toda la comunidad y de acuerdo a la diversidad que presenta el aula de clase. Complementando esta perspectiva, es misión del docente multigrado provocar en sus estudiantes la capacidad para interpretar objetiva y útilmente su mundo.



En este sentido, también es necesario recalcar que el diálogo se convierte en una herramienta de aprendizaje que debe desarrollarse de manera horizontal, por medio del diálogo el estudiante desarrolla su capacidad crítica y argumentativa es decir aprende a pensar y razonar crítica y reflexiva para discernir o discrepar con otro sujeto en igualdad de condiciones sobre diversas situaciones mediante explicaciones sólidas (Trinidad, 2008). Como menciona Santos-Gómez (2008, p. 170) “Solo desde el diálogo puede el ser humano, y la persona concreta, ir conociéndose como ser en permanente reconstrucción en un mundo también en continua reelaboración”.

En torno a las metodologías que utiliza un docente mediador en una escuela multigrado, se puede afirmar que pone en juego toda su creatividad para convertir la realidad compleja donde se encuentran los estudiantes en una aventura de aprendizaje para cada uno de ellos. Es decir, un docente, problematiza su hecho educativo y busca que la implementación de nuevas metodologías superen la rutina en la que puede caer su ejercicio docente. Como acotan a lo mencionado Boix-Tomás y Bustos-Jiménez (2014, pp. 32-33) “es necesario que el maestro sea capaz de reflexionar sobre la estrategia más adecuada, más allá de la prefijada. Que contemple las diferentes formas de aprender que desarrollan los alumnos a partir de sus experiencias externas o de las que les aporta el propio grupo clase interedad”.

En lo que respecta a la evaluación que realiza el docente en la escuela multigrado, éste posee una concepción diferente que no se remite únicamente a una evaluación de resultados cuantitativos, sino se guía en una evaluación formativa con una atención adecuada a la diversidad existente en el aula de clase. Es decir, recurre a una evaluación que incluye una gran variedad de procedimientos, instrumentos y agentes de evaluación que se adapten a distintas capacidades,



niveles e intereses de los estudiantes, es decir, que se adapten a verificar lo aprendido realmente por los niños durante todo su proceso de aprendizaje (Abós y Boix-Tomás, 2017).

En cuanto al tiempo, un docente en una escuela multigrado distribuye el tiempo de manera óptima, pues al tener a dos o más grados en la misma aula, planifica repartir el tiempo para la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes a todos por igual, promoviendo en cada espacio la convivencia, aprendizaje y el respeto mutuo. (Jiménez, 2014). Así, esta organización del tiempo se ve reflejada en la creatividad que tiene un docente mediador a la hora de planificar, la creación de varios espacios para que los estudiantes expresen sus ideas, la realización de trabajos cooperativos y sobre todo la atención individualizada que se le dé a cada estudiante; sin obtener, una sobrecarga de actividades por hacer o terminar por falta de tiempo.

Finalmente en cuanto a la relación con la comunidad, un docente mediador establece relaciones más cercanas con la comunidad, pues es profundamente estimado por los habitantes de la zona al estar en interacción constante y existir una comprensión y respeto por el papel que ejerce el docente dentro de la institución educativa. Además que, esta relación le permite al docente implicarse en diversas actividades no formales nacidas desde la propia comunidad (participar en siembras, programas familiares, etc) (Trinidad, 2008).

Cabe mencionar que esa relación estrecha con la comunidad, le permite al docente mediador lograr promover la participación y el compromiso de los padres y madres con la escuela. Esto involucra su presencia como uno de los actores principales de la educación de sus hijos y también le permite al docente diseñar actividades más significativas para niños de diversos grupos sociales y culturales (Ames, 2004).



CONCLUSIONES

Al término de este trabajo de titulación, en lo referente al docente como mediador del aprendizaje en las escuelas multigrado, se pudo concluir lo siguiente:

- En una escuela multigrado, el docente mediador considerará que su acción pedagógica cobrará sentido en la medida en la que los estudiantes construyan el conocimiento a partir de procesos reflexivos y en interacción permanente entre docente-estudiantes y estudiantes-estudiantes dentro del entorno educativo.
- Un docente multigrado, valora el contexto en el que interactúan día tras día y lo asume como una oportunidad única en donde los estudiantes potencian la diversidad y heterogeneidad de sus integrantes a través de la presentación de una dinámica de clase adecuada, para que construyan sus conocimientos de manera significativa. Además, un docente en este proceso de aprendizaje re posiciona su visión pedagógica al considerar a sus estudiantes como sujetos activos, autónomos y centros de su propio aprendizaje.
- Un docente al ser mediador del aprendizaje, es consciente de que debe preparar responsablemente la dinámica diaria, por tanto debe refrescar constantemente los conocimientos disciplinares, y no descuidar la posibilidad de problematizar el hecho educativo.
- El docente al desarrollar su tarea educativa en una escuela multigrado, buscará continuamente fortalecer las habilidades y capacidades de los estudiantes, para que posteriormente estos puedan con facilidad interactuar en la sociedad cambiante, transformando su propia realidad.
- Las teorías pedagógicas que defienden la mediación, son la base para que el docente dentro de la escuela multigrado logre llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje como



mediador del conocimiento de ahí la importancia de su apropiación bajo la convicción de que es una manera de hacer de la educación una bella aventura.

RECOMENDACIONES

- El docente antes de iniciar su práctica educativa, debe principalmente conocer la realidad de los estudiantes, pues quien no conoce el contexto no puede operar sobre él.
- El reconocimiento del entorno permitirá la adecuación del currículo escolar y la búsqueda de estrategias metodológicas apropiadas para utilizarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje con cada uno de ellos. Ello lleva a caracterizar al docente como un investigador constante.
- El docente multigrado, debe buscar el acercamiento con la comunidad que le rodea con miras a un verdadero involucramiento en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus representados.
- En instituciones de tercer nivel, deben considerar en la formación de futuros docentes la realidad de las escuelas multigrado, puesto que se visibiliza que no existe formación pertinente para enfrentar el trabajo en esta modalidad.



BIBLIOGRAFÍA

- Abós, P., & Boix-Tomás, R. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. *Aula Abierta*, 45(1), 41. <https://doi.org/10.17811/rifie.45.2017.41-48>
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros «inexpertos». Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Buenos Aires-Argentina*, 34(1), 13.
- Alliaud, A. (2015). Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 319. <https://doi.org/10.5944/hme.1.2015.12704>
- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto actual: desafío y posibilidades*. 54.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar*. Troquel.
- Blanco, A. (2009). *Aprender a enseñar*. España: Paidós Ecuador.
- Boix-Tomás, R., & Bustos-Jiménez, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 14.
- Butti, F. (2010). De las teorías pedagógicas, a las prácticas y condiciones socio- institucionales del trabajo docente. *Kairos: Revista de temas sociales*, (25), 1.
- Calixto, G., Quiñones, D., Marrero, H., Lassabet, J. L., Miyares, M. E., & Moreno, M. J. (2009). Teoría y práctica de la escuela primaria multigrado. Recuperado 1 de mayo de 2019, de Educación Cubana Ministerio de Educación website: <http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pdf/4792.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada vínculo entre la escuela y la vida* (pp. 125-164). Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>



- Domínguez, S. (2010). *La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia*. (8), 15.
- Fernández, C. E., & Villavicencio, C. E. (2016). *Mediación docente: una mirada desde Paulo Freire*. 14.
- Fernández, S. (2017). *Evaluación y aprendizaje*. (24), 43.
- Ferrero, E. (1987). La mediación: Teoría práctica. *Dialnet*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5084701.pdf>
- Fingerman, H. (2013). Importancia de la Pedagogía | La Guía de Educación. Recuperado 11 de enero de 2019, de <https://educacion.laguia2000.com/ensenanza/importancia-de-la-pedagogia>
- Forero-Quiroga, I. Y. (2013). *El rol del docente en la gestión educativa de la escuela rural*. 133.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2013). *Cartas a quien pretende enseñar* (2.^a ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galindo González, R. M., Galindo González, L., Martínez de la Cruz, N., Ley Fuentes, M. G., Ruiz Aguirre, E. I., & Valenzuela González, E. (2012). Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo. *Apertura*, 4(2), 156-169.
- Garzón, L. (2010). Pedagogía socio-crítica en Paulo Freire y Henry Giroux. Recuperado de Universidad militar de Nueva Granada website: <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/5375/GarzonTrujilloLeonardoJans2010.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- González, J. (2007). La pedagogía crítica de Paulo Freire: Contexto histórico y biográfico. Recuperado 5 de abril de 2019, de Centro Cultural Póveda website: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/68376/2007f%20es%20ar%20Poveda%20StoDgo.pdf?sequence=1>



González, L., Pedreño, A., Ontiveros, E., Desantes, M., López-Tafall, J. J., & Font, A. (2005).

Cuadernos: Sociedad de la información. 38.

Jiménez, A. B. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su

análisis. *Innovación educativa*, 0(24). Recuperado de

<http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/1994>

Juela, L. F., & Matailo, B. R. (2015). El autoaprendizaje como metodología alternativa en

escuelas multigrado. (Trabajo de titulación, Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador).

Recuperado de

<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/23453/1/Monograf%C3%ADa.pdf>

Lakatos, I. (1968). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid:

Alianza.

Lorenzo, K. (2008). *Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía* (1a ed). Buenos Aires:

CLACSO.

Malagón, L. (2010). *Las ideas pedagógicas de Paulo Freire*. Bogotá: Magisterio.

Mañu, J. M., & Goyarrola, I. (2011). *Docentes competentes: Por una educación de calidad*.

Madrid: Educadores XXI.

Mazarella, B., & Carrera, C. (2001). *Vigotsky: Enfoque sociocultural*. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

Méndez-Pardo, S., & Méndez-Pardo, A. (Trads.). (2007). *El docente investigador en educación:*

textos de Wilfred Carr. Recuperado de

[https://www.aiu.edu/applications/DocumentLibraryManager/upload/Susy%20Mendez%20](https://www.aiu.edu/applications/DocumentLibraryManager/upload/Susy%20Mendez%20Pardo.pdf)

[Pardo.pdf](https://www.aiu.edu/applications/DocumentLibraryManager/upload/Susy%20Mendez%20Pardo.pdf)



- MINEDUC, M. de educación del E. (2017). *Manual para la implementación de los estándares de calidad educativa*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/12/Manual-para-la-implementacion-de-los-estandares-de-calidad-educativa.pdf>
- Ministerio de educación del Ecuador. (2013). *Adaptaciones a la actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica para trabajo de aula: Para escuelas pluridocentes*. Recuperado 11 de junio de 2019, de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/libro-adaptacion-interiores.pdf>
- Ministerio de educación del Ecuador. (2014). *Reglamento de la ley orgánica de educación intercultural (Codificado)*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/09/CODIFICACION-COMPLETA-DEL-REGLAMENTO-GENERAL-A-LA-LOEI-17-07-20143.pdf>
- Ministerio de educación del Ecuador. (2016). *Actualización de la guía metodológica para la construcción participativa del Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/03/Guia-Methodologica-para-la-Construccion-Participativa-del-Proyecto-Educativo-Institucional.pdf>
- Ministerio de educación del Ecuador. (2019). *Generales – Ministerio de Educación*. Recuperado 19 de mayo de 2019, de <https://educacion.gob.ec/generales/>
- Molina, C. C. de. (1999). *Aprender a enseñar en el siglo XXI*. Bogotá: Magisterio.
- Pauta-Romero, W. M. (2015). *Estrategias para desarrollar la mediación docente en las aulas de EGB* (Universidad de Cuenca). Recuperado de Universidad de Cuenca: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/24096/1/tesis.pdf>



- Pérez-Gómez, Á. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 17-36.
- Pérez-Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital* (Vol. 1). Recuperado de <https://es.slideshare.net/auregarcia/perez-gomez-educarse-en-la-era-digital>
- Perrenoud, P. (2011). *Diez competencias para enseñar* (1.^a ed.). Bogotá: Magisterio.
- Pilonieta, G. (2010). *La educación del milenio vista desde la modificabilidad estructural cognitiva*. Bogotá: Magisterio.
- PROMEBAZ. (2007a). *Con nuevos lentes: Manejo curricular desde la mirada de los niños y las niñas*. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- PROMEBAZ. (2007b). *Módulo 1: Con nuevos lentes* (1.^a ed.). Recuperado de https://ecuador.vvob.org/sites/ecuador/files/1.2007_promebaz_con_nuevos_lentes_modulo_1.pdf
- PROMEBAZ. (2008). *Módulo 3: Un aula donde quepan todos* (1.^a ed.). Recuperado de https://ecuador.vvob.org/sites/ecuador/files/3.2008_promebaz_un_aula_donde_quepan_todos_adaptar_el_curriculo_a_las_posibilidades_de_los_ninos_y_las_ninasmodulo_3_web_0.pdf
- Quílez, M., & Vázquez, R. (2012). *Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural*. 59(2), 12.
- Quiroz, R. E. (2006). *La enseñanza de las corrientes pedagógicas: una propuesta didáctica desarrolladora*. 339-361.
- Rébsamen, E. (1977). Antología pedagógica. Recuperado 11 de junio de 2019, de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter_e/ense_simul.htm



- Restrepo-Gómez, B. (2005). *Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria*. 8, 9-19.
- Robalino, M. (2015). *Formación, profesión y trabajo docente: nuevos escenarios y nuevas demandas*. 18.
- Rocwell, E., & Garay-Molina, C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *ResearchGate, II* (3), 1-24.
<http://dx.doi.org/10.29351/rmhe.v2i3.33>
- Rodríguez, V. (2017). *Pedagogía: Teoría general de la educación*. México: Trillas.
- Rodríguez, Y. (2004). Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado [Educativa].
Recuperado 4 de mayo de 2019, de Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO website:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20120828112921/estrateg.pdf>
- Ruffinelli, A. (2002). *Modificabilidad cognitiva en el aula reformada*. 58-78.
- Santos-Gómez, M. (2008). *Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire*. 46, 153-173.
- Sasson, D. (2002). *Conferencias: Primer congreso latinoamericano de aprendizaje mediado*. Buenos Aires: Stella.
- Tébar, L. (2009). *El profesor como mediador del aprendizaje*. Bogotá: Magisterio.
- Torres, R. M. (1995). *Los achaques de la educación*. Libresa.
- Trinidad, E. I. (2008). *La escuela rural y su relación con la comunidad* (p. 27). Recuperado de Universidad Pedagógica Nacional website: <http://200.23.113.51/pdf/25599.pdf>
- Trujillo, L. M. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*. 150.
- UNICEF, U. N. C., s Fun. (2013). Estrategia de mejora de la educación multigrado en comunidades chiapanecas con personas internamente desplazadas. Recuperado 28 de



abril de 2019, de UNICEF website:

https://www.unicef.org/mexico/spanish/BP_Multigrado.pdf

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

Vaillant, D. (2007). *La identidad docente: La importancia del profesorado*. 17.

Vargas, T. (2003). Escuelas multigrados: ¿Cómo funcionan? Reflexión de la experiencia evaluativa del Proyecto Escuelas Multigrado Innovadas [Educativa]. Recuperado 1 de mayo de 2019, de La UNESCO Biblioteca digital website:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137497>

Vásquez, P. (2006). *Teoría crítica de la educación y derechos humanos: lineamientos para una propuesta educativa* (Vol. 1). España: Secretariado de Publicaciones Universidad de León.

Vásquez, P. (2010). *El derecho humano a la dignidad: Una ruta educativa a la paz*. 14.

Vásquez, P. (2013). *La Educación desde una visión emancipadora de los Derechos Humanos orientada a niñas y niños de padres en prisión: Una experiencia educativa de Apoyo Escolar del Programa "Mi otra casa"*. 25, 243-248.

Vásquez-Olano, K. B. (2006). Los profesores-directores que laboran en escuelas unidocentes del ámbito rural y sus necesidades de capacitación en gestión [Educativa]. Recuperado 28 de mayo de 2019, de Revistas PUCP website:

<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/viewFile/1881/1813>

Velarde, E. (2008). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein. *Investigación Educativa*, 12(22), 203-221.



Visalbergui, A., & Abbagnano, N. (2008). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de la cultura económica.

Weiss, E. (2000). *La situación de la enseñanza*. XXII (90), 21.

Zubiría, J. (1999). Corrientes constructivistas. En *Las vanguardias pedagógicas: En la sociedad del conocimiento* (pp. 213, 214,). Ecuador: Ibarra.