



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 25-B



“LA PRACTICA DOCENTE EN LA ESCUELA
RURAL CON GRUPOS MULTIGRADOS”

TESIS PRESENTADA PARA OBTENER
EL GRADO DE ESPECIALIDAD EN
ADMINISTRACION EDUCATIVA.

ROSENDO COTA RODRIGUEZ

MAZATLAN, SINALOA,

FEBRERO DE 1997



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Mazatlán, Sinaloa, 15 de OCTUBRE de 19 96

C. PROFRA (A): ROSENDO COTA RODRIGUEZ

Presente.-

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad, y como resultado del análisis realizado a su trabajo, titulado: " LA PRACTICA DOCENTE EN LA ESCUELA - RURAL CON GRUPOS MULTIGRADOS "

Opción: TESIS, Asesorado por el C.

Profra (a): DR. SEGUNDO GALICIA SANCHEZ

,A propuesta del asesor Pedagógico, C. Profra (a): YOLANDA ARAMBURO LIZARRAGA

manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentarlo ante el H. jurado que se le asignará al solicitar su examen profesional.

ATENTAMENTE "EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

LIC. JOSE MANUEL LEON CRISTERNA PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES PROFESIONALES DE LA UPN 25-B

S. E. P. UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL UNIDAD 25 B MAZATLAN

C. c. p. Archivo de la unidad 25-B de la UPN.

INDICE

PROLOGO	1
INTRODUCCION	3
1. Planteamiento del Problema	3
2. Significado del Problema	6
3. Objetivos de la investigacion	7
4. Historia del origen y Funcionamiento de la Zona Escolar # 19	8
I. LA EDUCACION RURAL : REFERENCIAS TEORICAS	12
II. LA EDUCACION RURAL DE GRUPOS MULTIGRADOS.....	20
2.1. Formación Docente	32
2.2. La Práctica Docente	53
III.METODOLOGIA DE INVESTIGACION	
3.1.Hipótesis	72
3.2.Métodos y Técnicas de investigación	73
3.3.Presentación e interpretación de los Hechos	74
IV. LA PRACTICA DOCENTE EN LA EDUCACION RURAL DE GRUPOS MULTIGRADOS: HECHOS ANALISIS E INTERPRETACION	75
4.1. La Zona Escolar No. 019, de San Ignacio, Sin.....	75
4.2. Escuelas Unitarias y No Unitarias de la Zona Escolar No. 019	77
4.3. Número de Escuelas de la Zona Escolar No.019 de acuerdo al Número de Maestros que la atienden	79
4.4. Número de maestros de acuerdo al Número de Grados que atienden en la Zona Escolar No. 019	81
4.5. Movimientos por Grados respecto a la Inscripción y la existencia de Alumnos en la Zona Escolar No. 019, del Ciclo Escolar 1991-1995	84
4.6. Movimientos de Alumnos por grados en relacion a Aprobados y Reprobados de la Zona Escolar No. 019, del Ciclo Escolar 1991-1995	86

4.7. Deserción Escolar No. 019, Municipio de San Ignacio, sin.	88
4.8. Observaciones Técnicas Administrativas en las Escuelas de la Zona Escolar No. 019, Ciclo Escolar 1995-1996	90
4.9. Observaciones Técnicas Pedagógicas en las Escuelas de la Zona Escolar No. 019, Ciclo Escolar 1995-1996	92
4.10. Experiencia Docente de los Maestros de la Zona Escolar No. 019	94
4.11. Formación Docente de los Maestros de la Zona Escolar No. 019	96
4.12. Asistencia a Cursos de Capacitación de los Maestros en la Zona Escolar No. 019	98
4.13. Prospección de la Formación Docente de los Profesores de la Zona Escolar No. 019	99
CONCLUSIONES	101
BIBLIOGRAFIA	112
ANEXOS Y APENDICES	114

Prólogo

La problemática educativa del medio rural se tiene que analizar cuidadosamente por la enorme complejidad que presenta en los distintos aspectos que intervienen en la acción pedagógica, en relación al ámbito escolar y, de igual manera, al ámbito social de las regiones rurales.

El problema educativo de las escuelas rurales con atención de varios grados simultáneamente se agudiza considerablemente por las condiciones propias de este tipo de educación y por no atender la problemática educativa afrontadas por los maestros rurales. En el área rural son problemas de la mayor importancia las faltas de apoyos para una escuela digna; la insuficiente dotación de materiales, como mobiliarios para el maestro y para el alumno; y la falta de recursos didácticos que tengan pertinencia en la educación rural. Además, los profesores carecen de una orientación en estrategias metodológicas que tengan coherencia con la atención de grupos multigrados y no tienen apoyos de personal especializado en los problemas de tipo psico-pedagógicos detectados en los alumnos de centros escolares rurales.

Asimismo, los apoyos otorgados por los programas de desarrollo social no han tenido una distribución equitativa hacia las comunidades rurales de mayor atraso, en lo que se refiere a su aspecto socioeconómico; por mencionar algunos de ellos: las becas para niños del programa de Solidaridad y los desayunos escolares. Estos programas sólo se conocen cuando andan en pugnas políticas los candidatos de los diferentes partidos políticos, al hacer sus ofrecimientos a estas comunidades.

Pero la problemática que se trata de analizar en este trabajo es el desempeño educativo realizado por parte de los profesores de educación primaria en las escuelas rurales de grupos multigrados; se intenta investigar cuáles son los problemas educativos en los que se enfrenta y cómo implementa alguna solución en su práctica educativa en el medio rural. Por otro lado, se trata de hacer un análisis de la formación docente, tanto en lo que se refiere la adquisición de concepciones teóricas durante su formación inicial y, posteriormente, en su desempeño profesional, como establece la relación de sus saberes con respecto a la práctica docente. Además, se trata de indagar si el profesor profundiza en el conocimiento de los problemas detectados, es decir, si lleva a cabo alguna investigación educativa para resolver problemas de la práctica docente de los grupos multigrados.

Este estudio de la formación docente en relación con el trabajo práctico de los maestros de las escuelas rurales con atención a grupos multigrados intenta ser un aporte para que el profesor rural se oriente hacia la superación de una práctica meramente tradicionalista y tenga en cuenta otras maneras de orientar el proceso enseñanza-aprendizaje, más eficientes y más productivas. Se trata de que el docente lleve a cabo una reflexión de la acción educativa de su propia labor docente ejercida en las escuelas de educación rural con atención de varios grados simultáneamente.

INTRODUCCION

1. Planteamiento del problema

Durante el movimiento de la Revolución Mexicana ya se postulaba por una educación que fuera orientada hacia conocimientos que contribuyeran al desarrollo integral de los individuos y que la educación diera cabida a todos los que la requirieran, sin consideraciones de raza, de ideologías políticas, religiosas o de posición social.

En aquel tiempo, la existencia de escuelas formadoras de docentes eran muy escasas en todo el territorio nacional. El maestro tenía poca repercusión en la vida social de los pueblos, por su falta de preparación profesional. La mayoría de los profesores no contaban con una formación docente para atender la problemática presentada tanto en el contexto social como en el escolar de los centros educativos del medio rural y, por si fuera poco, se carecía de un acercamiento a teorías del conocimiento que propiciaran alternativas en sus prácticas pedagógicas para guiar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Sin embargo, el desarrollo educativo en las escuelas rurales durante esta época se generó con un gran entusiasmo por la educación, hasta tal punto que ocupa un lugar en la historia educativa de nuestro país. Primeramente se organiza la institución que legitimaría la acción educativa en los diferentes aspectos educativos. Es lo que hoy conocemos como la Secretaría de Educación Pública, teniendo como fundador y primer administrador a José

Vasconcelos. Posteriormente se habría de apoyar en la acción pedagógica llevada a cabo por el maestro Rafael Ramírez, con su Escuela Rural Mexicana, que en sus principios se basaba en la práctica docente no nada más orientada hacia los espacios del área escolar, sino también habría de repercutir hacia la comunidad circundante. Uno de los principales objetivos era el de reducir el índice de analfabetismo que predominaba en el sector rural del país, que a la vez se tornaba como un gran obstáculo para el desarrollo productivo y tecnológico de los pueblos de México.

En el transcurso de este período se transformaron y de igual manera, se multiplicaron las escuelas normales para la formación de docentes de educación rural, para impulsar los quehaceres educativos de mayor impacto en la adquisición de conocimientos útiles en la vida cotidiana del alumno del medio rural y que sean de manera perdurables para la vida adulta.

En la escuela rural mexicana también los maestros asistían a cursos de capacitación implementados por las autoridades educativas, que pretendían dar un asesoramiento con las teorías pedagógicas didácticas conocidas en aquellos tiempos y, además, orientarlos en el manejo de métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje que fuera más eficaces para conducir la impartición de distintas materias de la educación elemental.

También con Jaime Torres Bodet se da un fuerte impulso al desarrollo educativo, con la instauración del Plan Educativo de Once Años, en el cual la práctica docente tendría que relacionar sus objetivos de enseñanza con respecto de un nivel a otro, para no

coartar el desarrollo integral de los educandos. Por lo tanto, se planteó la necesidad de exigir la preparación de los maestros bajo los nuevos lineamientos educativos que se estaban estableciendo, para adoptar una labor docente acorde a las necesidades específicas que el propio niño posee.

En la década de los setentas hubo escasez de escuelas normales para la formación de nuevos maestros que cubrirían la demanda escolar, por el creciente incremento de la población escolar. Las escuelas formadoras de docentes, de manera oficial no fueron suficientes para preparar ese número de maestros que se requerían para dar atención a la población escolar demandante. Pero, los maestros egresados de las escuelas normales fundadas para cumplir con el compromiso de la demanda educativa, no adquirieron la preparación suficiente para responder a la problemática educativa. A pesar de que su plan de trabajo era acorde al plan nacional de educación, en su currícula de formación, no lograron una suficiente formación que se incorporara en la práctica docente de las escuelas rurales con atención a grupos multigrados. Sólomente se concretaron a formar profesores para la atención de un sólo grupo.

Se aprecia en la preparación inicial de esos maestros la falta de congruencia entre la preparación teórica con relación a la práctica docente. Esto se expresa en el conocimiento de teorías considerablemente fragmentadas, la poca relación del trabajo escolar hacia el contexto social, el nulo abordaje del pensamiento innovador o la acción de la investigación educativa del desempeño profesional y, por otro lado, los saberes adquiridos en cursos de capacitación del magisterio no se les dio la suficiente importancia para aplicarlos en

las tareas educativas de los educandos.

A fines de la década pasada y comienzos de la presente se inicia un movimiento hacia la modernización educativa para mejorar la calidad de la educación y brindar mayor cobertura educativa en las regiones más marginadas de nuestro país. Pero los objetivos de la modernización educativa no han tenido mayores efectos en los ámbitos del área rural, por lo que es muy notorio advertir una formación docente con residuos teóricos de su preparación inicial, en los trabajos educativos de las escuelas rurales.

El maestro del medio rural difícilmente ha podido hacer una ruptura de su quehacer docente empírico que permanentemente lo confronta con las perspectivas de la teoría constructivista, que ha aportado diversos aspectos del desarrollo psicológico del pensamiento infantil. Los maestros de las escuelas rurales que atienden grupos multigrados tienen poca oportunidad de prepararse profesionalmente. Por tal motivo, se les complica las posibilidades de entender el cómo aprenden el niño de acuerdo a su nivel conceptual e intelectual; asimismo, no comprenden las características propias del niño considerando el ambiente en el cual se desenvuelve, ni sus necesidades e intereses. En estas condiciones el maestro del área rural no puede o no tiene en cuenta los conocimientos previos que posee el niño, adquiridos en su vida cotidiana del medio rural.

2. Problemática de investigación

En este proyecto de investigación se trata de responder a las siguientes interrogantes:

¿Cómo desempeñan sus práctica docente los maestros del área

rural de manera simultánea con grupos multigrados?

¿Qué métodos y técnicas de enseñanza emplean, en la enseñanza de grupos multigrados los profesores del área rural ?

¿Cómo se lleva a cabo la planeación de las actividades docentes en la enseñanza de grupos multigrados?

¿Cómo se lleva a cabo la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de grupos multigrados ?

3. Objetivos

- 1.- Análizar la problemática educativa de la educación rural con atención de grupo multigrado del medio rural.
- 2.- Análizar la formación docente del profesor y su relación con las necesidades educativas de la educación rural con atención a grupos multigrados.
- 3.- Análizar la práctica docente de los profesores que realizan su práctica educativa en grupos multigrados del medio rural.
- 4.- Hacer una propuesta para mejorar la práctica docente de los profesores que atienden grupos multigrados en el medio rural.

4.Historia del origen funcionamiento de la Zona Escolar num. 019

En el municipio de San Ignacio, Sinaloa, sólo se contaba con una Zona Escolar de sostenimiento federal, que hoy es considerado el sistema federalizado de SEPDES. Esta Zona Escolar Num. 018, funcionaba con 46 centros educativos, de los cuales existían dos escuelas atendidas por seis o más maestros y el resto eran escuelas con una organización escolar de grupos multigrados, siendo atendidos por uno, dos, tres o cuatro maestros. La encargada de supervisar esta Zona Escolar era la Profesora María Esthela Millán Bastidas. Las condiciones geográficas que prevalecen en este Municipio y el número de escuelas que había que supervisar no permitía brindar la atención requerida en los aspectos técnico-pedagógico y técnico administrativo para todas las escuelas de manera equitativa. Por tal razón se gestionó reestructurar la Zona Escolar para dar mayor atención en los diferentes aspectos educativos a los centros escolares. Al hacerse la reestructuración de esta Zona Escolar se contaba con 45 centros escolares, por cuanto se había suspendido una escuela. La reestructuración de las zonas escolares quedó conformada de la siguiente manera: la Zona Escolar núm. 018 con 23 escuelas y la Zona Escolar núm. 019 con 22 centros de trabajo, comprendiendo ésta el área geográfica de la parte serrana del Municipio de San Ignacio, Sinaloa.

Al fundarse la Zona Escolar núm. 019 no se tenía contemplado en el área de planeación educativa para ser reestructurada; se hizo por necesidades administrativas, por haber causado baja una Zona Escolar del Municipio de Guasave, Sin. Por tal motivo se autoriza, por conducto de la Dirección de Educación Primaria, la fundación

de una Zona Escolar en el Municipio de San Ignacio, Sin., otorgándole la clave de trabajo 25AIZ0019F, la misma de esa Zona Escolar.

Esta Zona Escolar num. 019 fue fundada el 16 marzo de 1988, siendo el primer supervisor escolar el Profr. Victor Loera Alvarez (16 de marzo de 1988 al 31 de octubre de 1988). Durante su corta permanencia pudo visitar a la mayoría de las escuelas para conocer las necesidades técnicas-pedagógicas y materiales que guardaban estos centros escolares. Tenía como administrativo al Profr. Bernardo Vega Villegas.

Después fue supervisor escolar el Profr. Bernardo Vega Villegas (31 de octubre 1988 al 8 de marzo de 1990). Durante su permanencia se gestionó la reapertura de la escuela que había quedado suspendida antes de la reestructuración de la Zona Escolar, se realizaron visitas a algunos centros de trabajo, también se luchó por formar más escuelas bidocentes, atendidas por dos maestros. En este tiempo el número de escuelas ascendió a 23 centros de trabajo. Fungía como administrativa la Profra. Ana María Rendon García y posteriormente ocupa su lugar la profesora Martha Elena Bernal Iribe, comisión que sigue ocupando en la actualidad. El primer conductor de desarrollo docente, fue y sigue siendo en la actualidad el Profr. Rosendo Cota Rodríguez, (desde el 24 de agosto de 1989 hasta la fecha).

Posteriormente llegó como supervisor escolar el Profr. Roberto Javier Guerra Monroy (8 de marzo de 1990 a enero de 1992). Durante su desempeño de supervisor se participó en foros relacio-

nados con la Modernización Educativa, implementación de cursos-talleres de grupo multigrados, se trataron temas de la teoría constructivista, programas ajustados y programa permanente a la Modernización Educativa; asimismo, se realizaron análisis del Acuerdo Nacional de la Modernización Educativa y orientación sobre la carrera magisterial. Se realizaron visitas a centros de trabajos donde se detectaron problemas de tipo administrativos, técnico-pedagógico y materiales, así también necesidades de recursos humanos, mismas que fueron canalizadas a las dependencias correspondientes. En esta administración educativa ocurrió algo perjudicial para el desarrollo educativo de la niñez de esta Zona Escolar, producto de la falta de eficiencia administrativa para conceder cambios a los maestros, sin antes tener el elemento para su reposición, dejando sin el servicio educativo a varias comunidades. En consecuencia, no se estaba cumpliendo con los postulados de la Modernización Educativa, que estipula la cobertura educativa para todos los niños por más marginados que estén. Sólo quedaron funcionando 18 escuelas por falta de maestros; así permaneció esta situación por más de un año lectivo. Por último, regresa como supervisor escolar el Profr. Bernardo Vega Villegas (desde enero de 1992).- Para poner en funcionamiento en su totalidad a las escuelas de esta Zona Escolar se solicitaron, ante el Area de Planeación Educativa, la reposición de los maestros faltantes para instalar de manera inmediata los servicios educativos de esos centros escolares suspendidos. Se continuó gestionando reaperturas de escuelas que ya habían funcionado con anterioridad, logrando abrir sus servicios cinco de ellas y, por otro lado, se logró dos de nueva creación. En estos momentos se encuentran funcionando 27 escuelas, pero todavía existe una carencia de personal do-

cente para dar cobertura educativa eficiente a los educandos de esta Zona Escolar marginada. Se han realizado visitas a los centros de trabajo manteniendo un contacto directo con maestros, alumnos y padres de familia, en las cuales se les ha proporcionado distintas recomendaciones y sugerencias para mejorar el quehacer educativo. Igualmente, se concede orientación a los padres de familia sobre el funcionamiento de la asociación de padres de familia, escuelas para padres, parcelas escolares, becas para niños en Solidaridad, desayunos escolares y escuela digna. Se han implementado cursos-talleres de grupo multigrados, de español y matemáticas, análisis de materiales educativos para el maestro, proyectos escolares, PRONALEES, comprensión lectora, concursos académicos, encuentros de niños y dotación de materiales didácticos y mobiliario, tanto para las escuelas, para el maestro, como para los alumnos.

El centro de operaciones de esta Supervisión Escolar num. 019 tiene como domicilio oficial en la Cabecera Municipal de San Ignacio, Sin. Desde su nacimiento esta Zona Escolar núm. 019 ha tenido muchos problemas para conformar una buena organización y planeación escolar, por las grandes dificultades en el aspecto geográfico, así como también en el aspecto burocrático, por la gran cantidad de documentación que hay por elaborar y que no llegan ni a tiempo ni completa, algo que quita mucho tiempo al trabajo técnico-pedagógico. Además, no cuenta con un edificio propio construido por la SEP. La Supervisión Escolar No. 019 funciona en un local construido por los maestros para sus actividades sindicales.(vease anexo 3,4 y 5).

CAPITULO I

LA EDUCACION RURAL

En el presente capítulo se trata de plasmar algunas de las características propias que se indentifican en la educación rural, así como también, plantear las principales limitantes que surgen en el seno de las comunidades rurales, limitantes que tienen una gran influencia en el proceso enseñanza-aprendizaje que compete a labor educativa.

Las ubicaciones de las comunidades rurales se encuentran en distintas posiciones geográficas; algunas de ellas, las podemos localizar en la costa, en las llanuras y las que se encuentran incrustadas en la sierra, podría asegurar que son las más desprotegidas y olvidadas por los programas de gobierno. Los estratos sociales de los grupos rurales lo forman campesinos, artesanos, jornaleros, agricultores o pequeños propietarios y uno que otro hacendado. La actividad económica es eminentemente agrícola; o sea, el cultivo de distintas variedades de semillas y plantas; de la ganadería, la cría y el cuidado de diferentes tipos de ganado y la forestación, la tala de árboles para la industrialización; así mismo, se da el trabajo artesanal como: el bordado, el tejido, la costura, construcción de objetos hechos con madera, hacer utensilios de barro, etc. A pesar de lo rústico del trabajo que se realiza en estas comunidades hay algo maravilloso que se esconde en ellas.

La mayoría de éstas comunidades rurales no cuentan con

apoyos de servicio médico, agua potable, electrificación, medios de comunicación terrestre, entre otros. Son las zonas más abandonadas en el sentido de otorgamiento de apoyos que ayuden a incentivar el desarrollo económico, social y cultural de estos lugares. Por consecuencia.

"...vemos con desagrado cómo el torbellino de la pobreza en que se encuentran sumergidas estas comunidades, han quedado a la zaga de las nuevas expectativas que las sociedades urbanizadas han logrado superar, pero en el campo aún no se ha podido penetrar para activar la infraestructura de la productividad agrícola"(1),

Por lo que, los programas implementados por el gobierno no llegaron hacia aquellas regiones donde se presenta el mayor grado de pobreza extrema.

El programa de modernización del campo no logró los objetivos planeados, sólo logró someter a las gentes en su ya costumbre de aceptación de aceptar lo que se les presente y más empobrecidos por las condiciones económicas que prevalecen en el país. Los trabajadores del campo mexicano, reciben un salario por debajo del mínimo, no tiene derecho al cuidado de la salud, tienen una alimentación no balanceada y una vivienda muy deplorable. Por la escasez de trabajo en algunas de estas comunidades hay familias que se ven obligadas de migrar hacia a otras partes para poder sobrevivir.

Así como se encuentra en un atraso de sobrevivencia campe-

(1) Cota Rodríguez Rosendo, La Educación rural: La Modernización y la desesperanza, 1995, pag. 8

sina, también resulta un acentuado analfabetismo y una carencia de cultura. A consecuencia de no saber leer y escribir, no hay acceso a la lectura de algún libro, no hay centros de recreación donde pasen documentales que nutran su mínimo acervo cultural y no hay bibliotecas, a donde acudan para las consultas de algunos textos. Por ello:

"...el avance cultural producido por tal situación es lento, extremadamente lento, y para estimular su ritmo, habrá necesidad de entender la expresión educación como un proceso general mediante el cual se transmitan los elementos más valiosos de la cultura, no sólo al sector joven, sino también al adulto, pues de otro modo, el progreso social de las áreas rurales seguirá, como hasta ahora, estancado"(2).

En los límites del medio rural las personas que allí habitan se encuentran culturalmente desorientados respecto al conocimiento de la cultura universal, pero tienen tipos de cultura muy peculiares que los caracterizan en cada región; por así decir, sus creencias, las artes, las normas morales, las formas de trabajo y recreación, sus costumbres y las leyes que han hecho suyas de generación en generación; de tal manera, los niños de cada comunidad tiene sus propias características culturales: sus creencias y conocimientos, sus juegos y obligaciones; sus formas de relacionarse con los adultos.

Con estas condiciones adversas que configuran a la vida rural,

(2)Ramirez Rafael, La Escuela Rural Mexicana. Pag, 171.

habría la posibilidad de sumergirse en una tarea exhaustiva para entender los graves acontecimientos que ocurren en el escenario rural; en lo que es conveniente que:

"...Todo proceso educativo debe considerar el contexto socio-cultural en el que viven y se desarrollan los estudiantes. Su historia, costumbres, valores y tradiciones, así como sus problemas y aspiraciones, son cuestiones que el maestro rural debe ir descubriendo, como condición ineludible para realizar bien su trabajo(3).

Como parte fundamental de la educación rural es de capital importancia entrar a la esencia misma de las acciones estimulativas que hacen que despierten en los sujetos del medio rural, acciones orientadas a revolucionar sus inquietudes y progresos del contexto social en el cual esta inmerso.

Es indudable que la educación rural ha de perseguir los mismos propósitos emitidos en el plan y programas de estudios elaborados de manera nacional, que estos tendrán como meta principal lograr hacer aprender la escritura y la lectura como una forma de expresión y comunicación ante sus semejantes; el adquirir conocimientos matemáticos que le permitan al sujeto resolver problemas que ha de enfrentar en las situaciones reales, el conocimiento de su propia historia y los pueblos, como sus normas y costumbres, el cuidado del ambiente natural y el desarrollo de las capacidades artísticas y físicas del individuo; o sea, se pretende fomentar a través de la

(3) SEP: Manejo de Grupo Multigrados. Documento de Apoyo al Docente, pag 14.

educación el desarrollo armónico e integral de las personas para su mejor comprensión y convivencia.

Pero el medio rural ofrece características muy particulares que el maestro habrá de tener cuidado en abordar. Por que los educandos de estas comunidades son conducidos por parte de su familia a la labranza del campo, para que también contribuyan con la fuerza de su trabajo en los ingresos económicos del hogar, para adquirir lo mínimo indispensable. Son algunos de los factores que ocasionan que el alumno se convierta en un fuerte candidato a reprobación; hay algunos de ellos que permanecen por mucho tiempo en un sólo grado; en lo cual, son los más viables a ausentarse y a desertar de la escuela. Por estos motivos se agudiza el fenómeno del atraso escolar de las zonas marginadas, convirtiéndose en problemas muy preocupantes de la educación nacional.

El alumno del área rural adquieren conocimientos de acuerdo a las observaciones que hacen a su alrededor. Trata de entender o comprender los fenómenos naturales y sociales que resaltan en su existencia. En las localidades rurales no es común el uso de la escritura, ni existen anuncios, letreros, libros y periódicos que los niños puedan leer. Existe la radio pero como puro despliegue comercial. La televisión apenas se inicia a difundir. En pocos momentos han escuchado leer en voz alta algún texto, ni tampoco han observado la forma de escribir. El maestro rural pone mayor énfasis a lo que los educandos corresponde a la lectura y escritura para que los estudiantes tengan oportunidad de encontrarle sentidos y utilidad a lo que lee y escribe. También, el niño manifiesta distintas maneras

de resolver problemas matemáticos de acuerdo a las formas de agregar, quitar y repartir los objetos y las cosas que se presentan en la realidad. Aunque estos procesos matemáticos son de manera arbitrarias, en las instituciones educativas a la cual van asistir encontrarán formas más sistemáticas de conocer los algoritmos de cada operación, para llegar a ideas más convencionales de adquirir dicho proceso. Los alumnos del medio rural ya hacen sus propios cuestionamientos y emiten juicios sobre la postura que tienen los adultos de las cosas.

Es importante considerar que:

"...Los niños aprenden y comprenden, tanto dentro como fuera de la escuela sobre lo que ellos mismos realizan o resuelven, mejor que lo que escuchan u observan. Al enseñarles cualquier cosa es preferible dejarlos hacer la actividad por sí mismos, aunque se equivoquen, en lugar de obligarlos a repetir o copiar algo que no comprenden(4).

Por la atención que tienen que brindar a todos los grados el maestro cae en un profundo tradicionalismo de la memorización y mecanización de los conocimientos por parte de los alumnos.

El educador rural se verá obligado a entender las circunstancias en que viven los pueblos rurales, sobre todo el aspecto socioeconómico y el cultural, las necesidades y posibilidades estimulantes que tienen para apropiarse de los saberes y de resolver

(4) SEP: Manejo de Grupos Multigrados, pag. 19

problemáticas que sostienen en el contexto rural. Todas ellas implican una organización y planeación del trabajo educativo para dar seguimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero docentes recién egresados de las escuelas normales no saben como enfrentarse ante esta situación por desconocer los múltiples problemas que hay que afrontar en la educación rural; por consiguiente,

"...parece que la consigna para ir con los niños del campo es: ahí casi no se puede hacer nada". Desde esta óptica se da una natural exaltación de las dificultades, perdiendo de vista muchas y valiosas posibilidades de aprendizaje"(5).

Resaltar exclusivamente una idea negativa de la educación rural significa que estamos cayendo en hechos más drámaticos de poco posibilidades de hacer algo en el desarrollo productivo y mejorar la calidad de vida de su población. Por el contrario a pesar de las condiciones adversas, dentro de la educación rural si es posible hacer algo para avanzar en el progreso educativo de los niños y su propia sociedad.

Los sujetos de las localidades rurales manifiestan un comportamiento de manera sumisa o tímida ante personas extrañas, siempre demuestran desconfianza por el temor a que le ocasionen algún daño. Pero cuando realmente llegan a conocer a las personas se muestran amables y atenta, confiando totalmente en todos los aspectos. Es singularmente notorio que nos sorprendan con sus actitudes por ser parte de su desenvolvimiento cultural tradicional, hereditario o generacional en su formación social.

(5) Ibid, pag 20.

Aparentemente se respira un clima de tranquilidad pero la realidad es otra; por los grandes rezagos que persisten en las diferentes situaciones y con una alta desigualdad social. Lo mismo se configura en las condiciones educativas una óptica de rezagos educativos y una falta de equidad para proporcionar atención a la demanda del servicio educativo solicitado por estas comunidades ante el sistema educativo nacional. A estas alturas encontramos maestros trabajando sólo en una escuela, prestando atención educativa a más de cincuenta alumnos de diversos grados educativos. Es decir, a fines del siglo XX, en el México rural existen escuelas multigrados con mas de cincuenta alumnos a cargo de un solo maestro.

CAPITULO II

LA EDUCACION RURAL DE GRUPOS MULTIGRADOS

En este capítulo se presenta un esbozo de como se organiza y funciona la educación rural correspondiente a la atención de grupo multigrados, en el nivel de educación primaria. La educación rural presenta una infinidad de problemas sociales, económicos y culturales que, es a la vez, una problemática muy compleja en el desarrollo de los educandos y obstaculiza las posibilidades de acrecentar el progreso social en el interior de cada familia.

En sus grupos multigrados de educación rural predominan algunas características muy específicas que es preciso enunciar en este trabajo, las cuales son : La organización de la escuela, las condiciones del aula, los materiales escolares, la aplicación de metodologías, la distribución de los tiempos y la participación de los padres de familia.

La organización escolar

Según el número de maestros que prestan sus servicios educativos en las áreas rurales, a las escuelas se les han denominado: escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes; Por su organización pueden ser de organización completa, es decir, que atienden los seis grados, y de organización incompleta que se refieren a las que atienden menos de seis grados. Además, a estos centros de trabajos educativos acuden alumnos de comunidades más pequeñas

colindantes al lugar donde se encuentran establecida la escuela. Para que puedan asistir los educandos a ellas tienen que caminar de una hora a una hora y media de camino por brechas o veredas un poco riesgosas, a consecuencia de la situación geográfica que presentan estas regiones. También se les llaman escuelas de concentración, porque concentran niños de varias comunidades.

Las escuelas unitarias atendidas por un sólo maestro ofrecen la atención de los seis grados escolares, o sea la primaria completa. El total de alumnos para estas escuelas es de 30 a 35, aproximadamente; si el número de alumnos aumenta se tendría que asignar otro maestro para convertirse en una escuela bidocente, o tridocente, si son atendidas por tres maestros, respectivamente. Para distribuir los grados existen diferentes formas de hacerlo. En algunas escuelas se determinan de acuerdo al número de alumnos de cada grado y se reparten los grados quedando equitativamente con la misma proporción de alumnos. Otras veces se juntan los tres grados inferiores para un maestro y los tres grados superiores para otro maestro. Aunque a veces coinciden en distribuirlos por ciclos escolares, la manera que se conformen los grupos coadyuvará en la interacción de conocimientos entre los mismos alumnos, uno del grado superior apoyaría a los niños de los grados inferiores.

También se lleva una inscripción inicial de niños que han de presentar acta de nacimiento para comprobar la edad requerida, los seis años cumplidos para ingresar a la educación elemental y detectar el nombre correcto de los niños, ya que en el medio rural es muy común que nombren a los niños de un modo y en su registro

de nacimiento figuran de otro modo. El maestro hace un recorrido por la localidad para levantar un censo general de población y al mismo tiempo el censo escolar. Con esta información detecta a los niños que no asisten a la escuela y visitan a los padres de familia para lograr convencerlos que manden a sus hijos a dicha institución educativa.

En términos generales, la labor docente asumida en las escuelas rurales se presenta bastante desorganizada. Por eso,

"...muchos maestros rurales recuerdan que al principio les fué difícil trabajar con varios grados al mismo tiempo. No es fácil organizar a todos los alumnos y asegurar que cada grado aproveche bien el tiempo " (6).

Es necesario que los maestros elaboren y apliquen una exploración diagnóstica al inicio del ciclo escolar, para detectar los avances de cada niño en su grupo; por otro lado, detectar a los que posee conocimientos de su medio natural de manera asistemática. Mediante la exploración diagnóstica el maestro tendrá una visión más real para organizar los grupos y los contenidos de aprendizajes de los planes y programas de estudio. Para facilitar su trabajo algunos maestros determinan laborar en el turno matutino donde están presente todos los alumnos de primero a sexto grado. Otros optan por trabajar el doble turno con los grados inferiores en turno matutino y los superiores en turno vespertino, a lo que nosotros llamamos turnos discontinuos.

(6) IBID, Pág. 31.

Por lo dicho, en un principio el docente no se adapta a la forma de trabajar con todos los grupos simultáneamente, pero conforme va pasando el tiempo, el maestro entiende lo importante que estén los alumnos juntos, por la sola razón de que el intercambio dado entre los mismos niños de los más grandes con los más pequeños de edad, influyendo mucho en la adquisición de conocimientos de los grados inmediatos y la tarea educativa para el próximo año escolar será más fácil de abordar.

Condiciones del aula y materiales escolares

La mayor parte de las construcciones hechas exclusivamente para dar atención al ámbito educativo de los niños de los centros escolares rurales son construcciones de una o más aulas de adobe crudo, viguetas de madera y su techo de teja o lámina para resguardar a los educandos y el educador del sol, viento y lluvia. No cuentan con servicios sanitarios, solamente tienen letrinas. Se encuentran cercadas con palos de madera parados, otras con cáutos de cardón o alambre de puás. Estas escuelas presentan la forma de construcción de una casa. No tienen la misma fachada de las escuelas construidas de manera exprefeso y también hay aulas escolares de tejaban.

Así como las aulas son improvisadas, el mobiliario es de la misma manera inapropiado. Hacen bancos o mesabancos para que se siente uno o dos niños juntos. El maestro cuenta con una mesa y una silla, el pizarrón se encuentra incrustado en la pared. Reafirmando lo anterior,

"...al edificio escolar al cual asisten los niños de zonas marginadas es una sólo aula construida rústicamente en donde se atiende a todos los discípulos de primero a sexto grado, presentando condiciones desfavorables en su tipo de construcción, no acondicionadas en lo establecido de las indicaciones didácticas y pedagógicas en cuanto a su iluminación, ventilación, el tipo de mobiliario que no es el adecuado, etc. Así, en esas precarias condiciones los niños reciben la educación que su maestro trata de transmitir" (7).

Es de advertir que algunas escuelas de este tipo ya han sido beneficiadas con aulas y mobiliarios bién acondicionados para la comodidad de la práctica educativa.

Negar los apoyos brindados a las escuelas rurales con materiales didácticos, tanto para el maestro como para el alumno es algo que no se puede decir tan fácilmente, pero tampoco puedo decir que son lo suficiente para el mejor desempeño de la acción educativa de los docentes. Algunos materiales otorgados no son congruentes con la realidad de los niños. Por lo que el maestro recopila materiales de deshecho y los que el medio rural proporciona para dar utilidad práctica durante el proceso enseñanza-aprendizaje. En el aula existe un espacio acondicionado para tener resguardado el material didáctico a utilizar. El material empleado se encuentra pegado en la pared por bastante tiempo para que sea visualizado por los alumnos. En las observaciones realizadas por los funcionarios educativos se encuentran educadores que no utilizan o elabo-

(7) Cota Rodríguez Rosendo. OP. Cit. Pág. 15

ran material didáctico para el trabajo en clases, hay una inclinación a utilizar solamente el gís, el pizarrón y los libros de los alumnos como los únicos materiales en la enseñanza.

En apoyo para despertar el interés por la lectura se implementa el "Programa de Rincones de Lectura"; donde se establecieron convenios conformados por un Comité del Rincón de Lectura. Este lo constituían dos alumnos, un padre de familia y el maestro encargado. La finalidad de este programa es inculcar entre la niñez, los padres de familia y los maestros el fervor por la práctica de la lectura, no por obligación, sino por placer. Al abrir esa necesidad por el gusto a la lectura se estaría impulsando a los sujetos hacia a la comprensión lectora. A algunas escuelas se les proporcionaron dos paquetes de libros del "Rincón de Lectura". Desgraciadamente no todas las escuelas tuvieron la fortuna de ser beneficiadas. Los paquetes traen libros pertinentes a la idiosincracia del niño rural y libros de interés para la población circundante. Se tiene elaborado un reglamento para el control y cuidado del acervo cultural y se llevaba un registro de los textos más solicitados en los préstamos domiciliarios. Los libros se encuentran al alcance de los alumnos, son colocados en un lugar visible y accesible para ser leídos en el momento que lo deseen los educandos.

Las escuelas que cuentan con este acervo cultural deben efectuar actividades por cada mes, considerando algún hecho relevante del mismo. También habrá de implementar otras actividades que motiven al alumno a expresarse de manera oral, escrita y corporalmente; por

ejemplo: redactar cuentos e historietas, declamación y recitación, encuentros de juegos y elaboración de manualidades y dibujos. El maestro también procura ingeniar estrategias de trabajo para interesar a los niños por la lectura de los textos menos leídos.

Esto ocurre en una sola aula de las escuelas rurales. La educación que ahí se imparte tiene transcendencia al ámbito de la comunidad, en coincidencia

"...una parte del trabajo se puede hacer fuera del aula, y toda la comunidad se puede considerar como escuela. En las escuelas rurales, es particularmente importante aprovechar el medio natural y la proximidad a los procesos productivos para enriquecer la enseñanza"(8).

Las condiciones son desfavorables, pero en una perspectiva de desarrollo de la enseñanza se considera que sí es posible de realizar y desarrollar la educación rural.

El maestro: La aplicación de metodologías y distribución de tiempos

Las corrientes psicopedagógicas actuales han podido vislumbrar una visión amplia para afrontar los retos de las circunstancias educativas en el medio rural. La educación rural atraviesa en estos momentos por una etapa difícil para seguir un lineamiento pedagógico que se apegué a los procesos del programa de modernización educativa.

(8) SEP: Manejo de Grupos Multigrados. Pág. 34

Los niños de la parte serrana han sido olvidados en apoyos de aspectos sociales y en el aspecto educativo no se ha podido llevar a cabo un programa realista. La escuela no relaciona el proceso de desarrollo de la vida infantil del medio rural con la actividad docente y con la auténtica experiencia social del alumno.

La nueva pedagogía no ha logrado articularse en la práctica vital del medio rural, en los requerimientos del cómo aprende el niño del medio rural. Con esto no se quiere decir que no sean funcionales; sino que, por la gran diversidad de problemas, tanto de tipo social, económico y cultural que padecen estos niños, como por los graves padecimientos de tipo psicológicos que ha perturbado su desarrollo infantil a consecuencia de las prácticas de actividades y hechos ilícitos que caracterizan a estas localidades por su ubicación geográfica, la educación rural es más problemática.

Por ello, el maestro del medio rural va sorteando a las dificultades presentadas en el ejercicio educativo. Ha pretendido arribar a formas de trabajo implementados por él mismo para afrontar de distintas maneras la adquisición de los aprendizajes de los alumnos. Pero no logra concretar al pensamiento real de las vivencias poseídas por los educandos y sus procedimientos tienen poca eficiencia como métodos y técnicas de enseñanza.

Desde luego, el tiempo de trabajo determinado es de acuerdo al calendario escolar, donde tendrá que ajustarse a fechas conmemorativas, de actividades cívicas y culturales y el asignado a la

carga de trabajo correspondiente al aspecto técnico-pedagógico con alumnos. Además, proporcionar información de documentos estadísticos a la supervisión escolar, de formalizar reuniones con padres de familias para dar a conocer el aprovechamiento escolar de sus hijos y la asistencias a cursos convocados por las autoridades educativas. Esta infinidad de actividades ocasionan en el desempeño educativo un atraso escolar en los grupos que posteriormente es difícil de recuperar. Dentro de la práctica de los maestros algunos utilizan distintos métodos y técnicas de aprendizaje. En lo que concierne en la adquisición de la lecto-escritura usan el método fonético y el método silábico, otros, como ellos mismos lo dicen, el método " colachí ", pero hay algunos que si tiene un pleno dominio del método global de análisis estructural; en la actualidad se pretende dar cabida a una propuesta de trabajo donde el alumno se apropie de la lectura y la escritura según su nivel conceptual que él mismo poseé. La impartición de estas clases se desarrollan regularmente con los primeros y segundos grados en el turno matutino.

Posteriormente, en el turno vespertino, el maestro regularmente retoma técnicas de aprendizajes de tipo interrogativo, narrativo y explicativo, los cuales culminan en la mecanización y memorización de los conocimientos de los alumnos. Pero hay quienes manejan una estrategia pedagógica diferente en la atención de grupo multigrados. En los anteriores planes y programas de estudio existían lagunas y traslapes en la enseñanza de los objetivos programáticos que no permitía una planificación de actividades que pudiera darse una correlación precisa. En la actualidad si

ocurre esa condición, por lo que se han elaborado mapas curriculares para facilitar la correlación de contenidos de un grado a otro, igualmente de una asignatura a otra, involucrando también a las situaciones comunicativas o instrumentos didácticos a utilizar.

En consecuencia, el maestro rural obtiene algo a su favor en la elaboración y aplicación de la técnica de guiones en los grupos de tercero a sexto grados; con esta técnica debe tener una buena comprensión lectora para entender las indicaciones dadas en el guión. Estos guiones presentan dos aspectos, una para el maestro y la otra son las órdenes, indicaciones e instrucciones que el niño habrá de interpretar y comprender las actividades propuestas. Cuando se trabaja con la técnica de guiones los niños desarrollan sus acciones con mayor libertad, autonomía, flexibilidad y comunicación porque trabajan en equipo y se van introduciendo al autodidactismo; esto le sirve al maestro para atender a otro grupos más atrasados, de manera más directa. Los otros grupos sólo ocuparían al maestro cuando haya dudas o confusiones, simplemente para que les revisen sus trabajos.

Compartir el trabajo en equipos hace que exista interrelación más directa y de manera recíproca ante los demás componentes, se acentúa la socialización y pueden profundizar en otras formas diferentes de estudiar, para alcanzar metas de aprendizaje o alternativas que han de ayudar al alumno a consolidar sus conocimientos. Algo que algunos docentes del medio rural no han pretendido aplicar, sólo se conforman con aplicar las ideas de trabajo tan arcaicas y obsoletas que no son funcionales en nuestros días.

La participación de los padres de familia

Por el bajo nivel educativo que presentan los padres de familia no pueden ayudar con mucha eficacia en las tareas educativas de sus hijos, aunque sí se preocupan de que ellos aprendan a leer y a escribir. Además, los padres de familia quieren que sus hijos sepan cómo sacar cuentas de las más elementales y nada más.

En el medio rural hay personas adultas con un marcado analfabetismo donde los programas del INEA no lograron dejar huella de transformación instruccional en aquellas personas. Pero también existe una mayoría de analfabetas funcionales que solamente lograron saber leer y escribir, como comúnmente dicen "por lo menos se poner mi nombre". Por lo tratado, el maestro cuando pide la participación de los padres de familias para que lo apoyen en los trabajos extraclases, encuentran muchas dificultades. Primeramente, sostiene una conversación con ellos, dando una amplia información de su forma de trabajar con los seis grados simultáneamente. Explica que a los niños de primero y segundo grado los atiende juntos por llevar a cabo una misma metodología, que permita a los educandos adquirir la lectura y la escritura de manera más fácil y comprensiva; lo mismo comenta para la enseñanza de las otras asignaturas. Muestra los materiales que utiliza en la escuela y los proporcionados a los alumnos para trabajar en casa, les indica cuál es la manera de utilizarlos por ellos mismos.

Después el maestro explica la labor que realiza en los grupos

de tercero a sexto grados, donde los niños se inclinan por un tema de interés escogidos por ellos mismos, de aquí se sacan actividades que se plasman en una tarjeta llamadas guiones didácticos, en las que los alumnos trabajarán en este caso y tienen referencias de libros de textos a consultar y el número de páginas que los remite a trabajar. Cuando queda algo confuso se elabora otra tarjeta de manera individual; aquí también se solicita la colaboración de los padres de familia. Es necesario aclarar que no todos los docentes tienen este acercamiento con los padres de familia para involucrarlos en el desarrollo educativo de sus hijos.

Es obvio que, además, del aspecto educativo que tiene que vigilar en sus hijos, los padres de familia también tiene la responsabilidad del aspecto material de la escuela. Es deber de cumplir con el cuidado y mantenimiento del edificio escolar, como llevar a cabo: reparaciones del techo de la escuela, puertas, ventanas, cercas y del mobiliario en general. Estas acciones se realizan conforme a lo programado en el plan de trabajo de la Asociación de Padres de Familia y las oportaciones están sujetas a los acuerdos de las asambleas hechas por el comité correspondiente.

La educación rural de grupo multigrados es una acción que hay que enriquecer con el esfuerzo de nuestras voluntades y demostrando un cambio actitudinal en el quehacer educativo del medio rural. Por consiguiente, habremos de lograr integrar una gran participación, más amena y activa por parte de los padres de familia, en apoyo de obtener resultados más óptimos en el aprendizaje de sus hijos.

2.1 Formación Docente

En este capítulo se trata de exponer los principales aspectos teóricos de la problemática de la formación docente, orientada más específicamente a la educación rural, en el nivel primaria, con atención de grupos multigrados.

En la década de los setenta casi por todo nuestro territorio nacional se dieron aperturas a un gran número de escuelas normales formadoras de docentes. Aunque sus planes de estudios estaban de acuerdo al plan nacional de educación, no se alcanzó una verdadera formación docente que impactara en las realidades que tendrían que enfrentar los futuros profesores.

Es de señalar que los futuros docentes eran enviados a observar el trabajo realizado por maestros de base en los centros de trabajo educativos del área rural. Pero eran escuelas de organización completa, es decir de seis grados. Estas escuelas son atendidas por un profesor por grupo, respectivamente. A dichos futuros docentes, entonces como en la actualidad, nunca han sido enviados a observar una práctica docente del medio rural de escuelas en las que son atendidas por un sólo maestro con seis grados simultáneamente, a los cuales se les ha denominado escuelas de grupos multigrados.

Hago mención de lo anterior para poder precisar con mayor claridad el problema de la formación docente; de qué manera ha repercutido en el desarrollo educativo de los estudiantes, cuando el maestro demuestra su ineficiencia de su propia preparación profesional, de la falta de dominio de

teorías psico-pedagógicas, metodológicas y otros instrumentos de tipo educativo que habrá de manejar o elaborar para su buen desempeño docente. Es por ello que los grupos multigrados seguirán manifestando un descuido muy acentuado en sus atenciones, ya que aquí se ve de manera más marcada la insuficiente formación de los profesores. Se observa también que las escuelas normales no se han preocupado en preparar profesores para prestar un servicio educativo que tenga pertinencia en las comunidades donde son atendidas por un sólo maestro, en razón de que los preparan en función del tratamiento para un grupo y no para varios grados.

Este trabajo va enfocado a tratar de explicar algunos aspectos de la problemática asumida en el contexto de la educación rural, a nivel primaria, donde se atienden grupos multigrados. Los profesores presentan aspectos que denotan su insuficiente formación docente, tales como: deficiente preparación de los profesores para atender varios grados simultáneamente, falta de concordancia entre la formación teórica y las necesidades de la práctica docente, contradicción entre la formación para el contexto escolar, pero no para enfrentar los problemas del contexto social. A estos aspectos se pueden agregar la mínima o nula formación del docente para la investigación y, por último, la falta de habilidad del docente para llevar a la práctica el saber teórico.

A continuación, daré un tratamiento pormenorizado de los puntos arriba citados. Pero antes se hace una referencia breve sobre la teoría de la formación docente.

Teoría de la formación docente.

La problemática de la formación docente ha sido objeto de elaboraciones teóricas diversas. Una de estas teorizaciones plantea por ejemplo, lo siguiente:

"En este trabajo parto de la idea de que la formación para la docencia sería el eje central de la preparación profesional de los futuros maestros. Parece obvio que ese sería el principal objetivo de la formación inicial de maestros; es decir, estos van a capacitarse para ejercer como docentes, como enseñantes. Esta afirmación conlleva un debate sobre las diferentes concepciones de docencia que estaría en juego."(9)

En el ambiente del medio rural se observa que el saber adquirido como conocimiento por parte de los maestros, cuando egresan de las instituciones formadoras de docentes, presentan una insuficiente preparación para la realización de las tareas profesionales de la acción educativa, ya que en este medio rural existen escuelas unitarias, bidocentes, tridocentes y tetradocentes que se encuentran en lugares más desprotegidos y desfavorecidos por los apoyos que otorgan las actividades políticas educativas de nuestro país.

El ejercicio educativo de los profesores de estas regiones no han permitido entretener lo aprendido de su formación inicial para ser puestos en prácticas en los requerimientos de la situación educativa de los educandos y saber penetrar en las problemáticas del contexto social de

(9) Mercado ruth, Formar para la docencia: Reto de la educación normal, revista Universidad Futura, México vol. 6, Num. 16 invierno 1996, pag. 28.

las comunidades rurales. Pero es conveniente precisar que la labor prestada en los grupos multigrados, no se torna nada fácil para lograr óptimos resultados que conlleven a demostrar al docente elemento suficientes de su preparación profesional y, también se puede señalar, que no existe una verdadera orientación por parte de las escuelas normales para la atención de centros de trabajo atendidos por un sólo maestro.

En el arribo de estos docentes para incorporarse en las dimensiones de estos lugares, al momento de ejercer la acción educadora, no han logrado concretar un provechoso tratamiento didáctico y pedagógico por lo cual, los diseños elaborados como estrategia de trabajo, no han tenido resultados considerables. La insuficiencia de la formación pedagógica se expresa en el desconocimiento de una didáctica más acorde con las características de las regiones rurales y con ello, una carencia de dominio de técnicas de enseñanza, que no permiten desenvolver mejor su quehacer docente; por lo que,

"...es indispensable que los currícula para la formación inicial permita formar maestros que cuenten con la mejor preparación posible como docente. Con la orientación curricular actual, no se están preparando profesionales para la investigación ni para la docencia" (10)

Esta currícula para la formación inicial no formar maestros que puedan enfrentar la problemática de la enseñanza de grupos multigrados. Además, darían una pauta para mejorar la elevación de la formación docente de la misma forma mejorar la calidad educativa, que ansiosamente han demandado estas zonas rurales en las exigencias de un

(1) Ibid, Pag.31.

mejor profesionalismo de la labor docente. Por lo cual, es conveniente retomar que,

"...en la formación para cualquier profesión es indispensable familiarizar a los aprendices con las condiciones reales del trabajo que van a ejercer; así tendría que ser en la formación de docentes", (11).

La planta docente que existe en los planteles educativo del área rural permanece estancada, manifestando todavía aquella formación inicial que adquirieron al momento de egresar de la escuela normal. Además, se observa en algunos de ellos que no han pretendido incorporarse a las instituciones educativas formadoras de desarrollo docente, para así fortalecer los conocimientos que ya posee y, asimismo, pretender apropiarse de las nuevas concepciones teóricas que en la actualidad están en boga, que tanto le habrían de servir en la acción profesional. El magisterio no debe permanecer inerte a las nuevas circunstancias por las que pasa la vida modernizadora de la educación, debe mostrar un dinamismo y procurar mantener una mentalidad abierta a los cambios que han surgido en las últimas décadas. Según Rafael Ramírez:

"... un educador es progresivo cuando constantemente procura avanzar en su profesión; * Cuando consciente de que vive en un mundo cambiante, cambia él mismo y evoluciona" (12)

Así pues, el educador ha de adaptarse a las modernas configuraciones que la misma ciencia ha hecho evolucionar para lograr el progreso de los

(11)Ibid., pag. 30

(12)RAMIREZ, Rafael, Op. Cit. Pág. 31.

*subrayado del investigador

pueblos y, del mismo modo, ha sido imprescindible para alcanzar un desarrollo cognitivo e intelectual de los individuos. Por tal motivo, el docente que orienta sus enseñanzas en los grupos multigrados, debería de abrazar el movimiento pedagógico de las recientes teorías que se han difundido y, de igual manera, el docente debe informarse de ellas para transformarlas o adecuarlas a las características del ambiente en el cual se encuentran realizando su labor docente, en este caso, el ambiente rural.

Desde esta perspectiva, los nuevos maestros que arriban a estas, zonas no cuentan con una comprensión clara de lo adquirido en las escuelas normales de las cuales fueron egresados, ni el ejercicio educativo que tendrá que practicar en el medio rural. Sus teorías, metodologías y técnicas que han recibido en las aulas no tienen una correspondencia con la praxis educativa, porque son docentes preparados para desempeñar su trabajo educativo con la atención de un sólo grupo, pero que no fueron orientados para la vida social, económica y cultural de los niños en los límites de los pueblos rurales.

Pero el maestro aún así, con sus limitaciones y deficiencias de las nociones que tiene para pretender dar atención a sus pupilos, poco a poco a pesar de la dramática falta de recursos, han construido sus estrategias de trabajo, que puedan ser pertinentes a las necesidades e intereses de los discípulos. Pero, lamentablemente, el maestro siempre cae en la improvisación de situaciones didácticas, porque su preparación docente deja mucho que desear para el desempeño educativo.

La falta de concordancia entre la formación teórica y las necesidades de la práctica docente.

El docente que se inicia en el medio rural, no lleva una formación teórica acorde a las necesidades de la práctica docente. Por un lado, nos

encontramos con educadores en los que se detectan que si tienen conocimientos de teorías del conocimiento, pero no saben darles utilidad práctica, en función de la enseñanza en un medio que se define difícil de llevar a cabo. Por otro lado, existen maestros que no cuentan con el dominio de esas teorías que han hecho revolucionar a las implicaciones pedagógicas de la acción docente y, por si fuera poco, se observa también un conocimiento fraccionado de esa formación teórica; por lo tanto, no alcanzan a hilvanar estrategias didácticas que permitan penetrar a la realidad de los educandos, por carecer de congruencia la práctica docente con respecto de su formación pedagógica, dejando olvidados otros elementos importantes que complementan el abordaje de una praxis educativa menos desvinculada en relación a estos aspectos.

El maestro asignado en lugares donde se atiende varios grados de manera simultánea, trata de buscar un lineamiento que le permita orientar sus enseñanzas acorde por las características de las regiones del ámbito rural, a la vez que trata de tener pertinencia, en relación del propósito educativo. En consecuencia de esa falta de concordancia de su formación y lo práctico, se puede precisar que,

“...la formación teórica para la docencia se sigue encontrando separada de la enseñanza, entendida sólo como la parte práctica. Romper esa separación requeriría que las prácticas de los estudiantes se apoyaran en el conocimiento de los productos de la investigación educativa que toma como objeto de estudio a la enseñanza y al aprendizaje en el aula”.(13).

No hay congruencia entre de la formación teórica con respecto de la

(13) MERCADO, Ruth, op. Cit., pag. 29

práctica docente. El maestro no toma en consideración los conceptos fundamentales de la pedagogía y la didáctica para detectar las necesidades intrínsecas que los educandos poseen. Es común presenciar,

"... esas clases ideales y su análisis no incluyen la consideración de aspectos tan básicos como las características del grupo con el que se practica, las distintas posibilidades de los niños, los acuerdos implícitos de trabajo que han construido con sus maestros (14).

También, es muy frecuente que existan trabajadores de la educación mostrando esa falta de concordancia de su quehacer educativo, que los lleva a prácticas incongruentes lejos de ayudar a incursionar en la aceptación de los discípulos parece desmerecer por la ausencia de comprensión del docente. En consecuencia,

"...en esta labor seria y ardua en que todos nosotros nos vamos a empeñar, no se trata de saber quién es el que habla más fuerte ni el que grita mejor; se trata del pensamiento en donde todo grito y toda imposición, lejos de ayudar hacen daño". (15)

Regularmente presenciamos este tipo de actividades escolares, que parecen confirmar ese círculo vicioso empobrecido de su formación conceptual, que repercute en su acervo cognoscitivo y en la práctica docente. Todo lo cual me permite afirmar que al docente de las regiones rurales les hace falta una preparación profesional adecuada para atender las necesidades educativas del medio rural.

(14)Ibid, pag 32

(15) RAMIREZ, Rafael , op. Cit., pag. 93

Es necesario basar el trabajo educativo en correspondencia a los saberes adquiridos de los alumnos y conforme a la propia realidad interior y exterior de las escuelas. Es a lo que Gimeno Sacristan y Pérez Gómez hacen referencia:

"... La formación del profesorado no podrá considerarse como una mera responsabilidad académica de adquisición de conocimiento teórico, supuestamente útil para la práctica, si no como la preparación de un profesional capaz de intervenir en el arte de la práctica" (16).

Quiero hecer mención de otras de las facetas, que obstaculizan el desempeño educativo del profesorado. Aunque a veces el profesor tenga una sobresaliente preparación, ésta es truncada por las mínimas posibilidades de aplicar sus saberes a los educandos para alcanzar los anhelos que permitan encausarlos en una forma distinta de reflexionar, ya que estas pretensiones son regidas por ciertos cánones que la propia autoridad educativa ha condicionado para los propios educadores, los cuales los inclina a enfrascarlos en una práctica educativa de almacenamientos de conocimientos y no al acceso de la libre reflexión de sus discípulos.

Considerando la crítica que hace la educación liberadora retomada por Miguel Escobar G., en el sentido de que:

(16) PEREZ Gómez, Angel I. La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas en Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez Angel, Comprender y transformar la enseñanza. Morata, Madrid, 1992. pag 414.

“...en la práctica, sin embargo, muchos de ellos, condicionados por su posición de clase, por los mitos de su 'superioridad' frente a los campesinos y a los trabajadores urbanos, mitos asimilados en su educación, también de clase, reducían a los alfabetizados a meros depósitos de 'sus' conocimientos” (17).

La formación teórica de los docentes del medio rural no han podido establecer una interrelación real con la práctica docente. De cualquier manera, habrá necesidad de encontrar contactos que permitan establecer algunas formas de concordancia entre la una y la otra. Al articular la formación teórica con la práctica educativa de los docentes, habremos de llegar a una formación docente objetiva y constructiva. De otra forma la práctica educativa permanecería instalada en una enseñanza subjetiva, con consecuencias distorsionadas o contrarias al sistema escolar.

La contradicción entre la formación para el contexto escolar, pero no para enfrentar los problemas del contexto social.

La educación rural no debe anclarse exclusivamente en el espacio territorial que ocupa el aula escolar, sino que debe tener aperturas que puedan proyectarse relevantemente con sus enseñanzas, que permitan llegar a la comunidad circundante. Para que tal proyección pueda surtir efecto también cabe incorporar la formación docente que se adquirió en la escuela normal, en función específicamente a la problemática centrada dentro del contexto social de las comunidades rurales. Pero esta formación se encuentra ajena a las circunstancias sociales que guarda cada pueblo, de acuerdo a las actividades que procuran realizar de la manera cotidiana

(17) ESCOBARG, Miguel, Paulo Freire y la Educación Liberadora, SEP, El Caballito, México, 1985, pags. 36 y 37.

en su lucha diaria por sobrevivir.

En la educación rural, el profesor sólo se ha dedicado a impartir conocimientos que no tienen una aplicación práctica con hechos cotidianos. Esas enseñanzas han sido encasillados con acciones que tienen que ver con el contexto escolar. Por lo tanto, el docente deberá reivindicarse en un prototipo que habrá de figurar en una acción protagónica de adopción de los nuevos saberes y, así mismo, lograr penetrar con sus concepciones a tratar de iluminar de sabiduría a los sujetos pensantes de cada región, para que no permanezca en el desconocimiento de los fenómenos de tipo político, social cultural y económico de las sociedades del medio rural. Atinadamente, en los albores de la escuela rural mexicana, Rafael Ramírez, hace hincapié que el educador

"... está obligado a mover y a conducir a la gente para que transforme el ambiente exterior, pero su tarea más importante está en modificar y cambiar a la gente misma, sin la cual el adventimiento de la nueva sociedad será imposible " (18).

Actualmente, la sociedad rural espera un detonador que la impulse hacia esferas de bienestar social más apremiantes y su única esperanza estriba con los encargados de propiciar las enseñanzas de la educación elemental de que por ley están obligados a impartir; además, esperar que se manifiesten como un verdadero innovador social, como lo fué en el pasado, presentándose como aquel sujeto decidido a transformar la vida cultural de los pueblos.

(18) RAMIREZ RAFAEL, op. Cit. 31

Dentro de la perspectiva de la formación docente para el medio rural debe proponerse propósitos prioritarios que habrá de cultivarse en las jornadas de trabajo que el propio educador estructuraría en beneficio del progreso de la vida social en los pueblos rurales y no seguirlos sepultando en la rutina que por tanto tiempo han permanecido y no han logrado sacudirse el marasmo que tanto los ha perjudicado. De esta manera,

"...el profesor/a es considerado como un intelectual transformador con un claro compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social de la comunidad en que viven" (19).

Obviamente, es imprescindible alcanzar estadios de más alto nivel cultural que permitan desarrollar a las gentes del medio rural, procesos cognitivos de mayor abstracción; que de igual manera florecería el fortalecimiento de bienestar social de las personas que allí residen.

Persistir con acciones dogmáticas y manipuladoras de masas a través de la educación ha sido el grave error mediante el que algunos docentes han contribuido a la destrucción de los pueblos, a truncar oportunidades de beneficio común, de lograr principios de justicia e igualdad que tan desesperadamente requiere los pueblos distanciados de la civilización. De por sí, las personas de los pueblos han sido sometidos a chantajes y engaños por políticas nefastas que el mismo sistema ha inyectado en ellas, para tenerlas más empobrecidas y atrasadas en todos los aspectos. El maestro debe ser el elemento activo que ha de mover o revolucionar esta sociedad rural estática, reorientando al crecimiento productivo, escenario que habrá de

(19) PEREZ Gómez, Angel I. op. Cit., pag 423

impulsar. Por lo visto, la labor docente no puede permanecer encubierta en sus cuatro paredes, depositando simplemente conocimientos no perdurables en los alumnos para su futura vida adulta.

Este quehacer docente debería tener pretensiones significativas en el marco de la vida circundante del medio rural. Ya que esta práctica educativa de los maestros habría de sostenerse entre los dos contextos: el escolar y del social,

“...de esa manera se erige en educador del pueblo sin aceptar ser un educando del pueblo. A su oralidad revolucionaria se contraponen a una práctica enajenante reaccionaria” (20).

Es conveniente, alejarnos de las viejas prácticas perjudiciosas que han desarticulado la adquisición de conciencias anulando, con ello, el pensamiento reflexivo, crítico y creativo tanto de los discípulos como de la propia sociedad.

Los saberes asimilados por los docentes en su formación inicial sólo tienen repercusión en la realidad del contexto escolar pero, aún así, se tornan a formar seres pensantes con pocas posibilidades de contrastar sus conocimientos con hechos de situaciones vivenciales de su propia realidad.

Las diferentes concepciones adquiridas por parte de los educadores en las instituciones formadoras de docentes, la currícula aquí deberían tener pertinencia en el contexto social de la problemática existente de las

(20) ESCOBAR G., Miguel, op. Cit., pag 36.

zonas rurales. Considerando lo indicado por Ruth Mercado que,

“...la dimensión social del ser maestro se ha traducido, en este mismo currículum, el proyectar la docencia hacia el contexto local. Se supone que la docencia, , desde la formación inicial, debe vincularse más con las expectativas y necesidades locales y no reducirse sólo al aula” (21).

A pesar de las insistencias señaladas en el programa modernizador de la educación, no se ha podido concretizar que lo asimilado en el aula pueda tener una verdadera aplicación práctica con respecto a situaciones reales del ambiente rural. Además, tampoco se ha podido lograr unificar criterios para una reconstrucción social de equidad y justicia en aras de las dimensiones de la sociedad rural.

La mínima o nula formación docente para la investigación.

La insuficiente formación docente se traduce, en la práctica, en que el educador carece de iniciativas que lleven a afrontar acciones educativas de mayor trascendencia en el campo del desempeño profesional.

Durante su formación profesional se advierte de manera notoria, la falta de orientación para la investigación del quehacer educativo que afrontará en el ámbito del medio rural. Por así decirlo,

“...en buena medida, nuestros productos escolares han sido poco sólidos en su formación académica y de escasa iniciativa, creatividad e imaginación, debido a esa errónea concepción acerca del dominio cognitivo y la capacidad de desempeño que debe poseer un profesor de educación básica ” (22).

(21) MERCADO, Ruth, op, Cit., pag. 28

(22) Rosales Medrano, Miguel Angel, Necesidad de profesionalización del magisterio, pag. 23 y 24.

Para lograr mayores niveles de eficacia en los productos elaborados eminentemente de las percepciones de aspectos educativos desarrollados por los niños en el interior del aula escolar, habría la necesidad de reflexionar sobre las interiorizaciones y particularidades que emergen de los problemas educativos manifestados en la práctica docente.

En la curricula asumida en la formación docente se aprecia que los profesores sólo adoptaron saberes que los introducirían a una práctica sentenciada a no propiciar la innovación de conocimientos y aferrarse al mero verbalismo. Tan acostumbrados están los maestros en enseñar a sus discípulos que sus enseñanzas son las únicas verdaderas absolutas que deben de aprender. Sin estimular a través de su implicaciones pedagógicas esa iniciativa de búsqueda y comprensión de los hechos y sucesos que ocurren en su entorno; como lo indican Gimeno sacristan y Pérez Gómez que,

“... el profesor/a no puede ser un simple técnico que aplica las estrategias y rutinas aprendidas en los años de su formación académica, debe necesariamente convertirse en un investigador en el aula, en el ámbito natural donde se desarrolla la práctica, donde aparecen los problemas definidos de manera singular y donde deben experimentarse estrategias de intervención también singulares y adecuadas al contexto y a la situación”
(23).

Es importante que el educador utilice nuevos enfoques de concertación docente y una actitud reflexiva orientada a la indagación e

(23) PEREZ Gómez, Angel I., op. Cit., pag 425 y 426.

investigación dentro del ambiente escolar con repercusión en lo local.

Los maestros que toman posesión de un grupo unigrado pronto se adaptan a las circunstancias del contexto escolar, por la sólo razón que están capacitados para dar los servicios educativos a un sólo grupo; de tal manera, implementa estrategias didácticas que van orientados a los centros de interés y necesidades de los escolares del medio urbano.

En cambio, en el medio rural, los maestros se enfrentan a un panorama distinto al figurado en las normales. Ruth Mercado señala que en:

“...la investigación de campo nos muestra profesores recién egresados de normales que al enfrentarse a un grupo multigrado no cuentan con la competencia docente para atenderlo”(24).

Por carecer en su formación de iniciativa investigativa; del mismo modo, por carecer de nociones didácticas acordes a las características del niño rural, los profesores no intentan elaborar o experimentar nuevas actuaciones del desempeño de la práctica docente y facilitar los aprendizajes entre los niños.

Al abordar el problema de la investigación educativa de la práctica docente, es necesario orientarse hacia la búsqueda permanente de alternativas de solución a los problemas encontrados en la educación de grupos multigrados en el medio rural.

Es muy importante que el educador se convierta urgentemente en un

(24) MERCADO, Ruth, op, Cit., pag 31.

investigador, adquiriendo ciertos habilidades de reflexión sobre la práctica realizada en los distintos aspectos de la educación. Igualmente, esa concepción y práctica investigadora habrá de orientarla hacia los alumnos. Para que así, desde esa temprana edad propiciar nociones de búsqueda, de curiosidad y cuestionamiento. A la vez, durante el desarrollo infantil, arribar al pensamiento innovador e investigador para posteriormente tener una plena conciencia del progreso de la ciencia. Lamentablemente en la cotidianidad de la labor docente no hay una aproximación al espíritu creador de los estudiantes. Como se ha señalado:

"... su tónica reside fundamentalmente en matar en los educandos la curiosidad, el espíritu investigador, la creatividad. Su ' disciplina " es la disciplina para la ingenuidad frente al texto, no para la posición crítica indispensable" (25).

Por todo lo señalado es recomendable, que el maestro estructure nuevos esquemas de acción para construir una dinámica de trabajo fundamentada en la acción investigativa.

Desafortunadamente, los maestros ya establecidos en estos centros de trabajo del medio rural no cuentan con los instrumentos o materiales de consulta necesario para poderse apoyar en la investigación de la práctica educativa y de esta forma, poder dar un tratamiento objetivo a los diversos problemas afrontados en el ámbito escolar y comunal. Es decir, existe una disposición muy insuficiente al trabajo de la investigación, hacia los desempeños educativos presentes en el medio rural. Como se ha dicho, los maestros no cuentan con una formación docente orientada hacia la

(25)ESCOBAR G. Miguel, op, Cit., pag. 41.

investigación y en las escuelas no existen condiciones favorables que permitan realizarlas.

Aún con los obstáculos presentados, los maestros deben ser perseverantes para lograr objetivos de mayor trascendencia en la praxis docente; la observación que hace Ruth Mercado de que,

"...los maestros de planta están ante la exigencia de hacerse investigadores(*)sin contar, como es voz pública en los planteles con la infraestructura mínima necesaria "(26).

Por definición, el maestro debe ser un sujeto inquieto y transformador, no debe de anteponer barreras a su libre accionar, sino debe ser el principal abanderado del crecimiento del pensamiento científico; con ello, promotor de su propia investigación para lograr niveles mas óptimos de enseñanza-aprendizaje y la anhelada elevación de la calidad educativa en las zonas marginadas y lograrlo íntegramente en las dimensiones de las regiones rurales.

La falta de habilidad del docente para llevar a la práctica el saber teórico.

Los antiguos planes y programas de estudio proporcionaban con detalle los objetivos a realizar , documentaba las actividades educativas con los pasos que debería seguir el maestro para desarrollar las mencionadas actividades, donde los remitían a referencias metodológicas y

(26)MERCADO, Ruth, op. Cit., pag. 32

*Subrayado del investigador.

técnicas a utilizar, sin tomar en consideración lo más valioso del ser cognoscente, sus necesidades e intereses. En ocasiones, se realizaban cursos por parte del área educativa correspondiente para maestros del medio rural, donde eran capacitados con clases modelos en el manejo de algunos métodos y técnicas que servirían de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en los cuales involucraban la forma de dar atención para la enseñanza de la lecto-escritura y el trabajo con guiones didácticos ya elaborados por dicha autoridad educativa. Aunque eran muy instruccional y secuencial en seguir con precisión los pasos de los métodos y técnicas dadas a conocer, no mostraban, sin embargo, un dominio pleno de los procedimientos sugeridos, mucho menos atreverse a guiar en distintas formas su trabajo docente.

La modernidad educativa a dado un giro muy distinto para desarrollar los desempeños educativos en las relaciones escolares y sociales que influyen en el proceso de aprendizaje. Por lo que, este movimiento modernizador ha considerado dejar atrás capacitaciones al magisterio de manera obsoletas y poco productivas en la adquisición de teorías poco innovadoras; es indudable que,

"... la actualización es una de las actividades que contribuyen al desarrollo profesional de los maestros. Tiene como propósito la consolidación y la puesta al día de los conocimientos que los maestros requieren para conducir el aprendizaje de los diversos contenidos programáticos de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria" (27).

Pero la formación docente que poseen no les permite entender el nuevo rol que han de asumir para crear habilidades de dominio docente a través de su actualización y capacitación profesional.

(27) Programa Nacional para la Actualización del Magisterio, Revista "Enlace Sector Educativo" SEP y C, SEPDES, vol 1 No. 3 Octubre 1995, pag. 21.

En los cursos de capacitación brindados actualmente resaltan matices de corriente teóricas más actualizadas que han logrado revolucionar el pensamiento del hombre y que concretamente tienen una influencia en las problemáticas de tipo psico-pedagógico, sociales y de desarrollo orgánico de los estudiantes. Al acercamiento de estos saberes el maestro no ha logrado demostrar sus habilidades en el manejo de esas teorías, en la aplicación práctica, en lo que concierne en los escolares del medio rural.

Con la aplicación de la teoría constructivista y las influencias de la pedagogía operativa el docente del medio rural encuentra muy confusa la idea de tomar en consideración lo fundamental que caracteriza a los niños: las formas distintas de adquirir los conocimientos y las situaciones vivenciales diferentes que le ofrece su propia realidad; hechos que no han logrado conjugarse entre la teoría y la práctica. Por lo expuesto,

"...de lo que se trata ahora es de formar docentes capaces de poseer un conocimiento científico del sistema educativo, de los establecimientos escolares y de los usuarios de éstos, incluidos sus propios alumnos; que estén calificados para reflexionar su propia práctica docente y la de otros maestros, desde diversos enfoques teóricos-metodológicos, y que sean competentes en el dominio de las más modernas técnicas y procedimientos idóneos para propiciar mejores condiciones de aprendizaje en los estudiantes " (28)

Por lo que hay que confrontar nuestros saberes con las expectativas y experiencias adquiridas con otros maestros; con esta interacción se abriría un clima de confianza para desarrollar la docencia en la situación rural.

(28)Rosales Medrano, Miguel Angel, Op. Cit., p. 26

Esta falta de habilidad del docente para plasmar los saberes teóricos en el trabajo profesional conlleva a un temor a perderse en implementar estrategias metodológicas que no conduzcan a los alumnos en la adquisición de conocimientos y, a la postre, caer en un bajo aprovechamiento educativo; a la vez agudizar el atraso escolar de los educandos. Por lo que, corresponde a su formación, debe centrarse a los requerimientos reales que competan al trabajo educativo que ha de afrontar. En el contexto de lo expresado por Rafael Ramírez,

"...la función del maestro dentro del periodo de preparación no consistía en otra cosa sino en transmitir a los niños los conocimientos y las destrezas que los capacitaran para su futura actuación " (29).

El docente ha de aprovechar sus saberes para contribuir a la formación de las conciencias de las nuevas generaciones de las zonas marginadas.

Para terminar este capítulo habré de señalar que la formación docente es un factor determinante para lograr, de manera eficaz y eficiente, un mejor desempeño profesional de las praxis educativas y que los maestros puedan alcanzar suficiente preparación para abordar contrastes de configuraciones reales que van de los ámbitos escolares hasta los sociales en los límites de los horizontes rurales. La formación teórica deberá tener una pertinencia en los quehaceres educativos correspondientes a la práctica docente en los grupos multigrados; asimismo, que se fomente un espíritu investigador para afrontar las problemáticas educativas especial de la atención de varios grupos simultáneamente y, por este medio, saber aprovechar de manera hábil los saberes teóricos para manejarlos durante la acción docente en relación con estos grupos. Solamente mediante su formación y actualización permanente habrá mayores posibilidades una superación de la educación rural.

(29)RAMIREZ, Rafael, op. Cit., pag. 91.

2.2. LA PRACTICA DOCENTE

En el presente capítulo se hace una distinción teórica y reflexiva sobre la práctica docente desempeñada en la labor realizada en los grupos multigrados de las instituciones de educación primaria, en el medio rural.

Tratar de conocer la práctica educativa desempeñada en el medio rural es una problemática muy compleja. Por mucho tiempo a existido un debate para superar las insuficiencias del quehacer educativo del medio rural, ya que ahí se centra la mayor problemática del desarrollo educativo, por detectarse un quehacer educativo que deja mucho que desear en la utilización de distintos procedimientos, estrategias, recursos e instrumentos que permiten orientar las acciones docentes.

En la actualidad la práctica de los maestros considera en relación a la formación docente, aunque no es el único factor que la determina para hacerla más eficiente y productiva. Para hacer una explicitación de la práctica docente en el contexto de las comunidades rurales, correspondiente al nivel de educación primaria con atención de grupos multigrados, primeramente se trata la conceptualización teórica de la práctica docente. En esta misma perspectiva se da un enfoque reflexivo sobre el desempeño del quehacer docente. Posteriormente se expone la práctica docente en la educación del medio rural y, finalmente, se hace una reflexión crítica del trabajo docente en la educación rural de grupos multigrados.

Conceptualización/teorización de la práctica docente.

La práctica docente ha sido objeto de múltiples análisis y se han desarrollado diversas conceptualizaciones y teorizaciones que emanan de dichos análisis. Aquí se plantean algunas de las más importantes que se han elaborado. De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública la

práctica docente se conceptua de la siguiente manera:

"...En la práctica educativa una preocupación se vuelve fundamental: hacer comprensibles y accesibles los contenidos a los educandos. Desde esta perspectiva, se han transformado los elementos básicos de la educación; objetivos, programas y técnicas didácticas, convirtiendo dichas transformaciones en una tarea sustantiva. Sin embargo, al dejar de lado o en un segundo término los factores psicológicos de los niños, el proyecto educativo tiende a estancarse".(30)

Desde un punto de vista teórico el análisis de la práctica docente implica una problemática compleja. Según Pérez Gómez, en la práctica docente ocurre lo siguiente:

En realidad, el profesor(a) interviene en un medio ecológico complejo; el centro y el aula; un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. Dentro de ese ecosistema complejo y cambiante se enfrenta a problemas de naturaleza prioritariamente práctica, problemas de definición y evolución incierta y en gran medida imprevisible, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla técnica o procedimiento. Los problemas prácticos del aula, ya se refieren a situaciones individuales de aprendizaje o a formas y procesos de comportamientos de grupos reducidos o del aula en su conjunto, exigen tratamiento específico, porque en buena medida son problemas singulares,

(30) SEP, Recursos para el aprendizaje. Documentos de apoyo al docente, Educación Primaria, México, 1992. Pag. 15).

fuertemente condicionados por las características situacionales del contexto y por la propia historia del aula como grupo social."(31)

La labor cotidiana de los maestros se ha abordado desde diferentes perspectivas, de acuerdo al tipo de discurso que se ha manejado para penetrar en las inmediaciones de la práctica docente. Un enfoque reflexivo muestra que la práctica docente del medio rural es muy compleja, por cuanto en ella convergen múltiples condiciones que problematizan la labor docente. Estas condiciones prevalecen de manera tradicional en los quehaceres educativos que se llevan a cabo en el interior del aula. Anteriormente, se llevaba la práctica docente como una mera reproducción del trabajo del maestro, enfocándose con un carácter de tipo instruccionalista, cual si fuera una receta de cocina, que habría de desarrollar paso por paso, como la mejor opción de aplicación metodológica. En estas circunstancias, el maestro deja de lado aspectos que son de importancia en la tarea educativa de sus alumnos, tales como: el nivel evolutivo de desarrollo de la vida infantil, tanto intelectual, como social y moral, sin considerar los conocimientos previos que el mismo posee de manera asistemática, sin tomar en cuenta las características propias del entorno en que el niño está ambientado, y tantos otros factores más, que nos darían una pauta a seguir para ejercer una práctica docente de mayor calidad. Por lo vivido en la práctica tradicionalista de la vieja reforma educativa se aprecia que,

“...la interpretación tecnológica de la enseñanza ha conducido inevitablemente a la fragmentación y atomización del pensamiento educativo, a una lamenta-

(31) PEREZ Gomez, Angel I. La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas, en Gimeno Sacritán, José y Pérez Gomez, Angel: Comprender y Transformar la Enseñanza, Morata, Madrid, 1992. Pags. 412 y 413.

table perspectiva de la enseñanza moralmente empobrecida, y a la indigencia en las capacidades del profesor/a para enfrentarse a los problemas divergentes de su práctica cotidiana " (32).

A más de un sexenio del proceso modernizador de la educación prevalecen aún todavía actividades docentes que no han sido objeto de una reflexión crítica propia del desempeño profesional. El conocimiento que requiere la comprensión de la práctica docente no depende exclusivamente de la actividad técnica para emprender de manera formal el proceso de la enseñanza. El pensamiento educativo no ha logrado elaborar criterios racionales de comprensión que permitan a la práctica docente concretizar en la educación rural proyectos reales que encajen con las situaciones vivenciales de los sectores rurales. La acción práctica va más allá de la actividad tecnicista, con ella se lograrían los propósitos planteados en nuestra actividad pedagógica, con lo que, la actividad técnica obtenida por el profesor le sirven para definir la situación, la valoración de los contenidos de aprendizaje y los procesos que guiaran el trabajo educativo. Estos instrumentos o recursos empleados servirán a la práctica para fortalecer a las actividades educativas. De cualquier manera,

"...el docente se enfrenta necesariamente a la tarea de generar nuevos conocimientos para interpretar y comprender la específica situación en que se mueve. Así, dentro de este enfoque de reflexión, el conocimiento al incluir y generar una forma personal de entender la situación práctica " (33).

Desde esta óptica, el profesor en la práctica real demuestra que sus conceptos teóricos adquiridos durante su formación, no logran tener una relación eficiente con la práctica real de la labor docente en el medio rural.

(32)PEREZ Gómez, Angel I., op. Cit., pag. 413

(33)PEREZ Gómez, Angel I., op. Cit., pag. 422.

Al tratar de un enfoque reflexivo de la acción docente en el escenario de la educación rural, el maestro no ha sabido aprovechar oportunidades que el mismo sistema institucional a proporcionado, ofreciendo la libertad de la acción pedagógica y didáctica en la labor de los docentes, para que pudieran implementar alternativas de solución a problemas presentados y, así elaborar estrategias de enseñanza que faciliten la adquisición de los conocimientos de los alumnos. No es fácil lograr penetrar a la actuación y al pensamiento del docente cuando se enfrenta con restricciones que obstaculizan la libre expresión del sujeto, tanto durante la etapa de formación docente como en el desempeño profesional. La autonomía debe ser de vital importancia para el docente rural, por la razón de que incorpora conocimientos significativos y relevantes para comprender y experimentar la situación problematizadora de la actividad educativa de los centros rurales y medio circundante. De tal modo,

"... el profesor accede a nuevos conocimientos y a nueva comprensión, de formar que pueda tomar posesión de aquel conocimiento, extraer sus implicaciones así como sus consecuencias para su propio escenario y contexto " (34).

Ciertamente, será de manera sistemática que la práctica docente de los educadores adquiera un enfoque distinto al que comúnmente desarrollaba en su trabajo cotidiano. Pretendiendo orientar el pensamiento educativo de los maestros rurales hacia nuevas concepciones de reflexión sobre sus propias experiencias escolares y de sus conceptos teóricos que se han reformulado en últimas instancias.

(34)Ibid, Pag. 415

El enfoque que ha predominado en los docentes en la práctica cotidiana, ha sido equipadas inevitablemente con relaciones de esquemas empíricos que el maestro ha creado como parte esencial de su quehacer educativo; pero, no se ha detenido a hacer un análisis de su propia experiencia. Estos esquemas empíricos que construye el profesor en su desarrollo práctico del pensamiento educativo con el transcurso del tiempo, se van transformando en prácticas subjetivas de la acción docente y no alcanzan status de estandarización efectivas para lograr una acción docente en la objetividad de la práctica misma. En consecuencia, la práctica se entabla en un sólo sentido, por lo que normalmente los profesores caen en la acción repetitiva y rutinaria, convirtiendo la acción del pensamiento en la simple memorización y mecanización de los saberes en los educandos, imposibilitando ciertos valores esenciales que sería de transcendencia en el aprendizaje.

Del mismo modo, el maestro al formularse juicios críticos de esa práctica docente buscará adaptarlas a través de su propia experiencia; con ello trata de que el ser cognoscente sea más crítico y comparativo en sus cuestionamientos, y si logra una aproximación al pensamiento científico, el docente estaría en una posición liberadora de la praxis educativa. De esta manera,

"...cuando el profesional se presenta flexible y abierto en el escenario complejo de interacciones de la práctica, la reflexión en la acción es el mejor instrumento de aprendizaje significativo (*) No sólo se aprenden y construyen nuevas teorías, esquemas y conceptos, sino que, lo que es más importante a nuestro entender, se aprende también el mismo proceso dialéctico de aprendizaje en " conversación abierta con la situación práctica " (35).

(35) Ibid, Pag. 419

* Subrayado por el investigador

Lamentablemente los profesionales de la educación del medio rural no han tratado de involucrarse en el pensamiento reflexivo de la práctica docente, ni mucho menos profundizar sobre la reflexión en la acción como parte sustancial del aprendizaje.

Sin embargo, la práctica docente de los profesores aparentan tener una evolución contrastante con los conocimientos psico-pedagógicos y técnico-metodológicos que la teoría constructivista a logrado desarrollar en los terrenos de la educación. Estos principios recurrentemente significativos a la práctica cotidiana no han logrado impactar en el educador de las regiones rurales, un interés para despertar una pasión motivacional y estimulativa en la práctica docente del área rural y, además, a propiciar un cambio actitudinal de esa práctica educativa. Hay algunos maestros esforzados de su tarea docente que tratan de utilizar su astucia y audacia para ser congruentes con su formación teórica con respecto a los actuales modelos educativos prevalecientes en el desarrollo de la educación de nuestro país.

La labor docente no trata de acompañarse de manera decidida con un perfil de ética profesional de los educadores, ya que ésta no solamente tendría cabida particularmente en los centros educativos, sino incursionaría en las dimensiones de la vida social de las comunidades rurales. La práctica docente últimamente no ha tenido esa coherencia con los conflictos sociales y culturales que padecen los pueblos rurales. El docente es un sujeto involucrado en las perspectivas de la construcción social de las comunidades rurales, ejercidas por medio de la reflexión de la práctica, como lo indica Pérez Gómez,

"...el profesor/a es considerando un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica, cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendiza-

je, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo " (36).

Al inducir a la práctica docente hacia una reflexión emanada del análisis crítico, estaríamos fincando un soporte de razonamiento exhaustivo de los intereses individuales y colectivos de los aprendizajes, de acuerdo a los rangos concebidos de la enseñanza. La reflexión sobre el trabajo docente que recaen sobre la propia experiencia vivida en los maestros rurales, generaría nuevas expectativas que aproximarían al fortalecimiento de la práctica docente de la educación rural.

La práctica docente en la educación rural

No es tan fácil desterrar de los ejercicios educativos del maestro, prácticas hereditarias que empíricamente han llevado a cabo dentro del quehacer docente y apreciándose un notable rechazo a los conceptos teóricos que adquirió en su preparación profesional, que habría de traducirse en una mejor forma de aplicar las actividades de enseñanza en los límites del aula escolar. Es visible que exista una marcada desvinculación de la parte teórica con la actuación de la práctica docente en las configuraciones de la educación rural.

La práctica docente ha pasado por grandes momentos históricos. Por mencionar uno, aquel movimiento reivindicador y emancipador que a través de la ejecución docente legitimaría los esfuerzos anhelantes de propiciar una instrumentación elemental que colocara al individuo en una posición de nutrirse de conocimientos básicos, que permitieran en frentarse

(36)Ibid Pag. 422

a la vida real y a sus problemas más específicos. Me refiero al movimiento educativo desplegado por la Escuela Rural Mexicana. Fue preciso remitir a tan grande acontecimiento que vivió la historia educativa de nuestro país, por lo que, podría considerar que no todas las prácticas de formas tradicionalistas han dejado una mala imagen en nuestro contexto educativo. Ciertamente existen inclinaciones negativas y positivas. La práctica pedagógica de los maestros rurales no ha permitido analizar de manera sistemática las prácticas empiristas de los docentes. Para confrontar la práctica docente con el marco teórico de la ciencia educativa, es conveniente precisar que,

"...toda práctica docente refleja un proceso complejo de apropiación y construcción que se da en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas" (37).

Considerando lo anterior, las prácticas docentes se han querido tomar como un reflejo radiográfico que pudiera servir en el contexto educativo rural.

No es posible llevar una idea uniforme de la acción educativa del medio rural, por que la práctica de cada maestro encontrados en la geografía rural, se tiende a presentar como una heterogeneidad de las acciones emprendidas en el ámbito educativo de la enseñanza rural. Además, esa heterogeneidad que subyace a la práctica docente de la educación rural hacen su aparición de manera inevitable otros factores que determinan el caudal de la actividad educativa de los profesores, en consecuencia :

(37) ROCKWELL, Elsie y Mercado Ruth. La historicidad de la práctica docente, en UPN, Antología, Análisis de la práctica docente, SEP México 1987. pag. 59

"...es una preocupación que está fundamentada en la creencia de que la práctica pedagógica no se explica solamente por la actuación autónoma de los profesores, sino que está ligada a aspectos culturales, institucional organizativos, curriculares, existencias de medios didácticos, etc., que no dependen del profesorado o no depende del todo de él."(38).

Sería plausible para el maestro del círculo rural dejar de defender una práctica docente centrada en la mera verbalización, que sólo se concreta en una enseñanza formal, sin detenerse a analizar otros paradigmas que convergen decididamente en el fortalecimiento de prácticas educativas. Los nuevos paradigmas de tipo pedagógico no han logrado fundirse en las actividades de docencia en la educación rural para erradicar las viejas tendencias obsoletas que los antiguos paradigmas han marcado en el paso de la historia de la cotidianidad educativa. En la educación rural no han encarnado estas nuevas prácticas operatorias en lograr disminuir la gran complejidad existente en la práctica educativa que permitan ser favorables a la transformación de la práctica docente.

Al respecto lo indica Gimeno Sacristán,

"...en ese cambio están implicadas las estructuras de la escuela, la política curricular, los medios para llevar un determinado curriculum a la práctica, y optar para los paradigmas del pensamiento pedagógico coherentes en una perspectiva liberadora de los profesionales de la educación para que actúen críticamente en el sistema educativo y respecto de su propia práctica profesional (39).

(38)GIMENO, Sacristán, José, Profesionalización docente cambio educativo, en UPN, Antología Básica, Análisis de la práctica docente propia, México 1994, pag. 193.

(39) Ibid pag. 201.

La acción pedagógica de los docentes rurales no logran concebir una práctica innovadora para propiciar en los alumnos comportamientos conductuales e intelectuales vigorosamente más apremiantes para la interacción reflexiva del pensamiento crítico. Indiscutiblemente, se da una pasividad entre los alumnos para asimilar en sus estructuras mentales enseñanzas típicamente tradicional que han logrado sumergir imperativamente la adquisición cognoscitiva de los conocimientos dados en las escuelas rurales.

Por el contrario, en la práctica docente de los medios rurales se observa una apatía para modificar la acción profesional de los maestros rurales. Existe una tendencia a permanecer estáticos a los progresos de la educación universal. Se nota una fuerte negación al abordaje de las perspectivas de teorías que hacen alusión a la psicología y pedagogía que implican directamente el desarrollo de las estructuras intelectuales del niño y prescriben a las características del ser cognoscente del medio rural. Esos principios no han tenido una utilidad para el desarrollo de la práctica educativa de la educación rural.

Pero los docentes establecidos en las actividades de la educación rural, han retomado o seleccionado contenidos de aprendizajes que de muestran una mínima pertinencia al encuadre de las situaciones vivenciales reales de la vida cotidiana y futura de los discípulos; todavía se encuentran aferrados a prolongar por más tiempo una práctica docente con enseñanzas profundamente arcaicas y desbastadoras del pensamiento infantil, que en vez de ser con prospección reflexiva, es extremadamente receptora de conocimientos, "almacenamientos". No se propicia la libre expresión en

cuanto de emitir juicios críticos, reflexivos y correctivos en la asimilación de los aprendizajes. Por lo tanto, existe una nula valoración a las distintas formas de llegar a los conocimientos del niño a través de estrategias pedagógicas-didácticas que podrían filtrar aprendizajes más reales de acuerdo al entorno del medio rural.

Al maestro del medio no ha logrado impregnarse de las actuales corrientes teóricas para se participe de un nuevo enfoque práctico de la acción docente dentro y fuera del aula. Es muy común que el profesor del medio rural utilice como práctica la acción del sentido común. Por consecuencia,

"... la teorización será fecundada a los profesores en la medida en la que la personalicen. estableciendo un diálogo con sus esquemas teóricos personales. Una teoría se traslada a la práctica en la medida en que contribuye a diseñar esquemas prácticos de actuación cuando engarza con los esquemas teóricos idiosincráticos del profesor" (40).

Entender la problemática vivida en la práctica docente de la educación rural se torna muy compleja por las características propias del medio, por su situación política, social y cultural, por las condiciones materiales de los centros de trabajo, por los procesos educativos que se implementan para lograr una práctica educativa en mejoramiento de los aprendizajes de los niños y cuestionar los resultados evaluativos de la propia práctica y del proceso de enseñanza de los educandos. La educación rural es una práctica docente bastante complicada y compleja por la tarea que hay que

(40) GIMENO Sacristán, José, op. Cit., pag. 210.

cumplir con los quehaceres educativos de las escuelas rurales.

La práctica docente en la educación rural de grupos multigrados

La educación rural de grupos multigrados se realiza cuando el maestro atiende de manera simultánea varios grados a la vez. Por su organización las escuelas multigrados son escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes. Aquí el trabajo docente se presenta bastante difícil y complejo para llevar a cabo un desempeño educativo no únicamente por usos inadecuados de recursos o técnicas de aprendizajes que el profesor maneja o por la falta de conocimientos de las nuevas corrientes pedagógicas puestas a consideración, sino también tiene que ver los factores del mismo medio, como son: los fenómenos de la deserción y ausentismo escolar. De tal modo, el maestro a de utilizar instrumentos de enseñanza que permitan cambiar la inercia de la situación conflictiva presentada dentro y fuera del salón de clases del medio rural.

Es muy incómodo abordar el trabajo educativo de los grupos multigrados porque difícilmente se lograrían niveles de aprendizajes que tuvieran pertinencia con la vida real de los educandos. Sin embargo es posible considerar lo recomendado por Citali Aguilar

"...explicar el trabajo de los maestros requiere introducirse en la vida cotidiana de las escuelas, el ámbito donde dicho trabajo adquiere formas, modalidades y expresiones concretas. Aunque a primera vista la escuela aparezca como un mundo dado y el trabajo de los maestros una reiteración de la normalidad escolar, éste es el territorio en el cual el trabajo de los maestros se construye y se realiza" (41).

(41) AGUILAR, Citali, La definición cotidiana del trabajo de los maestros. Antología, en UPN, Análisis de la práctica docente, SEP, México, 1987, pag. 3.

Indudablemente los maestros de grupos multigrados tratan de encontrar diferentes formas o alternativas de acción en su labor docente para atender las necesidades detectadas en cada una de los grupos atendidos simultáneamente; contrariamente a la atención brindada a las escuelas de grupos unigrados. Sus modalidades de atención combinan con el nivel de desarrollo que presentan los educandos. En la práctica docente no es aconsejable seguir una sola directriz para responder a las características propias del ambiente escolar del medio rural.

Por otro lado, en la práctica docente de los grupos multigrados aún persiste actividades educativas que como técnicas de enseñanza utilizan la exposición y narración en clases, donde no se le permite al alumno expresar sus propias consideraciones, reflexiones y juicios críticos que se formulan en base al tema o contenido de aprendizaje; por lo que, sólo adquiere pasivamente abundante información sin confrontar sus ideas con sus compañeros y las del propio maestro. Justamente lo indica la SEP en Recursos para el Aprendizaje:

"... el papel del maestro debe consistir cada vez menos en hablar y hablar y del alumno en hacer cada vez más cosas y reflexionar sobre las mismas"(42)

La forma tradicionalista de exponer su práctica docente no ha procurado llegar a la interacción de los conocimientos entre los educandos, a través de la integración de equipos. Solamente han estado sujetos al trabajo docente de formación de filas, sentados en sus mesabancos, para permanecer fijamente atentos a la clase del profesor y, por si fuera poco,

(42)SEP, Recursos de aprendizaje, pag. 29.

tener las acostumbradas filas de los que saben más y de los que saben menos, haciendo todavía más frustrante la adquisición de los aprendizajes de los alumnos.

Algunos docentes introducen en su práctica docente diferentes métodos para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por decir así, en la adquisición de la enseñanza de la lecto-escritura empiezan con partes del método global de análisis estructural, para después seguir con el método silábico y finalizan con el método fonético. Por tal razón, actualmente se puede ver, de manera palpable, que los niños del medio rural tienen una insuficiente comprensión lectora, por que solamente aprendieron a leer y a escribir grafías, pero no saben interpretar el significado de lo escrito y lo leído. Tal vez esta insuficiencia de conocimientos tenga que ver con la atención de varios grados, aunque no sea el único factor que la determine. Aún así, no es posible permanecer ante esta situación con los brazos cruzados expresando que nada es posible hacer.

En la práctica docente realizada en los grupos superiores de multigrados, de tercero a sexto grado, como ya se dijo con anterioridad, encontramos maestros que tratan de utilizar unas fichas llamadas técnicas de guiones o guiones didácticos, que traen indicaciones de actividades a elaborar por el propio alumno y, además, proporciona referencias bibliográficas que utilizará al momento de resolver las actividades del guión.

Durante el periodo de la tecnología educativa a los maestros se les entregaba ya elaborados, solamente para aplicarlos, los guiones didácticos. Pero estos jamás entraron en la práctica de algunos maestros, otros no supieron valorar lo rico y funcional de estos materiales. Además, antepusieron que no tenían actividades que incursionarían en el quehacer cotidiano

de los alumnos y que no todos los guiones tenían cabida de una escuela a otra. A consecuencia de este debate se da la facilidad de que el propio maestro, con una absoluta libertad, pueda elaborar esos guiones didácticos donde incorporaría actividades de situaciones vivenciales que el alumno percibe y observa en su entorno. Pero ahora que ya se les ofrece esa libertad pedagógica, han solicitado lo anterior postura, en donde todo se les entregaba ya elaborado. Por lo visto, el maestro no está acostumbrado a elaborar sus propias herramientas de trabajo. Ultimamente ha estado insistiendo en que se les entreguen guías de trabajo para facilitar su labor docente.

Al igual que en el pasado, los maestros de los centros escolares del medio rural han sido dotados de materiales de apoyo al docente, tales como: libros para el maestro, donde traen sugerencias y recomendaciones metodológicas y didácticas, ficheros de actividades que pudiera usar en los distintos ejes temáticos que proporciona el plan y programas de estudios, los avances programáticos que también tienen relación con planes y programas de estudio, como los libros de texto del alumno dividido por bloques para dar facilidad en el trabajo del maestro. Pero nos hemos encontrado con estos materiales arrumbados y olvidados en un rincón del aula, lo que indica que el profesor no los utiliza en su quehacer educativo.

En la mayoría de las escuelas del medio rural los maestros dentro de su práctica docente no recurren a los principios del proceso administrativo, en cuanto a la organización y planeación del trabajo educativo del quehacer docente del ámbito rural. Para que ésta sea eficaz debe contar con la elaboración de una planificación de actividades. Pero los maestros de educación rural no elaboran esa planificación de actividades por considerarla como pérdida de tiempo. Los diagnósticos que realizan para detectar

problemas, ya sea problemas de tipo psicopedagógicos o de aprovechamiento escolar, no los involucra en la planeación. Su trabajo cotidiano se orienta por lo menos complicado, que viene siendo la improvisación del desempeño educativo. Su trabajo real se basa en acudir constantemente a la consulta, durante la clase, del programa de estudio y al momento de desarrollar la clase de un contenido utiliza el clásico palomeo, para dar por visto y alcanzado los propósitos de los contenidos de aprendizaje.

Por lo expuesto, podemos afirmar que la práctica docente de grupos multigrados en el medio rural no toma en cuenta algo tan primordial que tiene que ver con la planificación de actividades, en la cual intervienen aspectos muy importantes que favorecen a la actividad docente, tales como: el perfil grupal y los conocimientos previos que los educandos poseen. En estos conocimientos se hace hincapié a las estructuras conceptuales, metodológicas y cognoscitiva de los educandos, las cuales ayudan al docente a determinar distintas alternativas de acción de la práctica docente. Pero el profesor de grupos multigrados hace caso omiso, ya que se va por lo que más le interesa a él y no por lo que le interesa al alumno, por lo que deja de lado y no considera la parte cognoscitiva del niño.

Otra problemática constituye el proceso evaluativo de los conocimientos. El maestro rural siempre opta por aplicar en sus alumnos el tradicional examen con el sólo hecho de asignar una calificación y no para verificar qué contenidos de aprendizaje presentaron mayor grado de dificultad durante la adquisición de conocimiento. Por otra parte, el profesor no recurre a hacer una autoevaluación de su desempeño educativo para detectar las fallas y errores en que incurrió. Esta evaluación de la educación rural de los grupos multigrados se da en forma muy subjetiva

porque se asigna una evaluación a "juicio de experto", creyendo que lo que él piensa es lo que ha aprendido el alumno. No orienta este proceso de la evaluación al descubrimiento de problemas de aprendizajes que presenten los alumnos y que esta detección sirva para tomar nuevas alternativas que permitan hacer comprender los conocimientos de difícil asimilación. En estas condiciones no advierte de que hay un acercamiento al conocimiento real de los contenidos de aprendizaje que sistemáticamente han adquirido los educandos, que asimismo, se pudiera apreciar el desarrollo de sus habilidades y destrezas como parte fundamental del proceso formativo de la persona. En la práctica docente de los grupos multigrados nunca se les ha dado una adecuada utilización a los instrumentos evaluativos, con la finalidad de hacer una nueva replaneación de actividades para alcanzar las metas deseadas en el trabajo educativo del medio rural.

Otras prácticas que tienen gran arraigo entre los maestros se puede considerar el uso excesivo de la autoridad del profesor hacia los alumnos. Cuando los invaden la desesperación al darse cuenta que los alumnos no aprenden los contenidos de aprendizaje enseñados al estar guiando una clase, al no lograr motivar a los discípulos, los profesores toman como único recurso la humillación y el castigo. Con este temor el niño hará los trabajos de manera obligada para no ser maltratado. Los alumnos que aprenden con prácticas educativas autoritarias, bajo el temor hacia a los profesores, adquiere conocimiento que serán poco perdurables porque no existió el más mínimo interés por aprender esos conocimientos. De tal forma el Dr. Thomas Gordon indica,

"...el poder y la autoridad del maestro propician la conformidad más que la creatividad, al igual que un ambiente autoritario de trabajo en la mayor parte de las organizaciones sofoca la innovación" (43).

(43) GORDON, Thomas, Maestro Eficaz y técnicamente preparado, Diana, México 1988, Pags. 218 y 219

Por tal motivo, el ambiente autoritario no favorece en el ser cognoscente inaugurar el pensamiento creativo, sólo se empeña en clausurarlo.

Finalmente, la práctica docente de los grupos multigrados no deben permanecer inmóviles a las acciones que implican a la labor docente, debe recurrir a la jornada activa y dinámica del quehacer docente y, además, debe permitir en los educandos el desarrollo de manera integral de sus facultades físicas y mentales a través del mejor desempeño educativo del profesor del medio rural.

CAPITULO III

METODOLOGIA DE INVESTIGACION

Para realizar este proyecto de investigación se ha seguido la metodología de la investigación social presentada en los cursos de la Especialidad en Administración Educativa, especialmente la guía metodológica para la elaboración del trabajo recepcional. En tal sentido, nuestro diseño de investigación contempla todos los aspectos del proceso de investigación que exige la metodología de la investigación social.

Las técnicas de investigación utilizadas se refieren al de nuestra problemática de investigación, en relación a la práctica docente en la escuela rural con grupos multigrados. Para explicar esta problemática se ha realizado una amplia consulta bibliográfica sobre la educación rural, la educación rural de grupos multigrados, la formación docente y la práctica docente.

3.1. Hipótesis

En torno a la educación rural de grupos multigrados se plantearon los siguientes hipótesis de trabajo:

- 1.- La práctica docente con grupos multigrados es más deficiente en la medida que un maestro atiende mayor número de grados escolares simultáneamente.
- 2.- Los métodos y técnicas de enseñanza que se emplean en la enseñanza de grupos multigrados son tradicionales, incompletas e inconsistentes.

- 3.- La reprobación y la deserción escolar en la educación de grupos multigrados es relativamente alta en la zona rural.
- 4.- La formación docente de los maestros que atienden grupos multigrados es muy elemental y de mínima experiencia, lo cual influye negativamente en el bajo rendimiento escolar y en la deserción escolar de los estudiantes.

Estas hipótesis han sido objeto de confrontación y comprobación con los datos obtenidos de los diversos aspectos que constituyen la realidad de la educación rural de grupos multigrados en la Zona Escolar No. 019 de San. Ignacio, Sinaloa.

3.2 Métodos y Técnicas de Investigación

Las principales técnicas de investigación utilizadas en este proyecto de investigación son:

- 1.- Ficha bibliográfica: Selección de materiales a través de fichas bibliográficas relacionadas con el tema.
- 2.- Análisis documental: Revisión de los distintos documentos recopilados.
- 3.- Análisis de contenido: Retomar datos de los distintos documentos recopilados, contenidos pertinentes al tema, a través de citas textuales y su respectivo análisis.
- 4.- Técnica de observación: Se utilizó para constatar con precisión el trabajo educativo de los maestros del medio rural.
- 5.- Técnica de observación participante : Se utilizó para participar más

directamente en relación a la problemática estudiada.

6.- Análisis estadístico de datos: Recopilación e interpretación de los datos estadísticos obtenidos de la Zona Escolar No. 019 de San Ignacio, Sinaloa.

7.- Elaboración de gráficas: Presentación de gráficas para obtener una mayor claridad de la interpretación de los datos estadísticos.

3.3. Presentación e Interpretación de los hechos

El conjunto de hechos que constituyen el aspecto empírico de esta investigación se presenta en una serie de cuadros estadísticos, en los cuales se utiliza el porcentaje para establecer proporciones y tendencias de los hechos. Además se utilizan fuentes de datos estadístico de la zona escolar No. 019 y datos proporcionados por instituciones educativas a nivel de la SEP.

La interpretación de los hechos presentada en este proyecto de investigación se realizó a base de las referencias teóricas consultadas y teniendo en cuenta los objetivos y la problemática de nuestra investigación. Es necesario advertir que la interpretación de los hechos es tentativa y que esta sujeta a posibles variaciones y rectificaciones. Dado la escasez de trabajos de investigación sobre grupos multigrados en la zona rural, consideramos que nuestra investigación es inicial en esta materia y que hace falta realizar muchos estudios al respecto.

CAPITULO IV

LA PRACTICA DOCENTE EN LA EDUCACION RURAL DE GRUPOS MULTIGRADOS: HECHOS, ANALISIS E INTERPRETACION

4.1. La Zona Escolar No. 019, de San Ignacio, Sinaloa

La zona escolar núm. 019 del Municipio de San Ignacio, Sin., está constituida en la actualidad por 27 escuelas (ciclo escolar 1995-1996). Sin embargo, en el ciclo escolar 1991-1992 solamente existían 22 escuelas; en el ciclo escolar 1992-1993 aumentaron a 26 escuelas y esta misma cantidad permaneció durante el ciclo escolar 1993-1994. Para el ciclo escolar 1994-1995, la zona escolar No. 019 estaba constituida por 25 escuelas, por haberse suspendido una escuela durante este periodo. En el ciclo escolar estudiado, se encuentran funcionando 27 escuelas, porque hubo una escuela de nueva creación y una reapertura. Las escuelas de la zona Escolar No. 019 son:

No.	NOMBRE DE LA ESCUELA	CLAVE	COMUNIDAD
1	Lazaro Cárdenas del Río	25DPR0061T	El Llano
2	Miguel Hidalgo	25DPR0340D	Acatitán
3	Lic. Adolfo López Mateos	25DPR0341C	Ajoya
4	José María Morelos	25DPR0343A	Campanillas
5	José María Morelos	25DPR0344Z	El Carrizal
6	Pípila	25DPR0348W	El Chilar
7	Francisco Márquez	25DPR0349V	Duranguito de Ajoya
8	Francisco I. Madero	25DPR0352I	Guillapa
9	Jesús Durán Cárdenas	25DPR0356E	Limón de los Castañeda
10	Gral. Vicente Guerrero	25DPR0357D	El Platanar
11	Felipe Carrillo Puerto	25DPR0358C	Río Verde
12	Ignacio Zaragoza	25DPR0362P	Tepehuajes

13	Benito Juárez	25DPR0461P	Santa Apolonia
14	Benito Juárez	25DPR0559Z	Agua Caliente de Yur.
15	Enrique C. Rebsamen	25DPR0684Y	Caballo de Abajo
16	Mtro. Justo Sierra	25DPR0687V	Caballo de arriba
17	Madre Mexicana	25DPR0999X	Pueblo nuevo
18	Gral Francisco Villa	25DPR1123w	Las Azoteas
19	20 de Noviembre	25DPR1303G	Los Brasiles
20	Guadalupe Victoria	25DPR1304F	Caña y Platanitos
21	Francisco I. Madero	25DPR1308B	Jocuitita
22	Benito Juárez	25DPR1534Y	El Verano
23	Estado de Hidalgo	25DPR1678U	Pueblo Viejo
24	María Sarabia Calderón	25DPR1740G	El Guayabo
25	Alicia Maldonado Torronteguí	25DPR1936S	La Caña
26	Lic. Benito Juárez	25DPR1980F	La Sierrita
27	En Trámite	25DPR1981E	Rincón del Zapote

Aunque con pequeñas variaciones, la zona escolar Num. 019 ha estado funcionando con regularidad, en cuanto al número de escuelas muestra una leve tendencia a aumentar. El cuadro No. 1 presenta los datos referentes al número de escuelas rurales que funcionaron en cada uno de los ciclos escolares, durante el período 1991-1995. (vease anexos 3, 4 y 5)

CUADRO NO. - 1

ZONA ESCOLAR No. 019 DEL MUNICIPIO DE SAN IGNACIO, SIN.

Número de escuelas rurales, por ciclo escolar, periodo 1991-1995.

ESCUELAS RURALES													
CICLO ESCOLAR	ESCUELAS EXISTENTES	ALTAS				TOTAL		BAJAS				TOTAL	
		NUEVA CREACION		REAPER- TURAS		No.	%	SUSPEN DIDAS		CLAUSU RADAS		No.	%
		No.	%	No.	%			No.	%	No.	%		
1991-1992	22	-	-	5	22.0	5	22.0	2	9.0	-	-	2	9.0
1992-1993	26	1	3.8	3	11.5	4	15.3	-	-	-	-	-	-
1993-1994	26	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1994-1995	25	-	-	-	-	-	-	1	4.0	-	-	1	4.0

-Fuente: Elaborado a base de la información para la evaluación del ciclo escolar correspondiente a 1991-1995.

Como se puede apreciar, durante el periodo 1991-1995 se ha producido un aumento de número de escuelas, en la zona Escolar No. 019 del Municipio de San Ignacio, Sin. En efecto, de 22 escuelas (1991-1992) se aumentó a 26 escuelas (1992-1994), y aunque disminuyó a 25 escuelas (1994-1995), en la actualidad se ha producido otro aumentó, para situar el número total de escuelas, de la zona Escolar No. 019, en 27 escuelas rurales. Aunque el aumentó no es significativo, si es importante en cuanto muestra una tendencia extensiva para ampliar la cobertura educativa de la Zona Escolar No. 019.

4.2. Escuelas Unitarias y No Unitarias de la Zona Escolar No. 019

En las zonas rurales las escuelas tienen una organización peculiar ya que pueden ser escuelas unitarias o no unitarias. Al mismo tiempo, tanto las escuelas unitarias o no unitarias pueden ser completas e incompletas. Según sea el caso, cada escuela tiene sus propias características, según el número de grados de cada escuela y según el número de docentes que atienden los diferentes grados escolares.

Una escuela no unitaria es aquella que es atendida por dos o más docentes, con uno o varios grados simultáneamente.

Una escuela no unitaria puede ser completa e incompleta. Es completa cuando atiende a los seis grados que corresponden a la educación primaria, no importando que sea atendidas por dos o más profesores, con atención de un grado o varios grados a la vez. Es incompleta cuando solamente se atiende menos de los seis grados que corresponden a la educación primaria y también son atendidos por dos o más docentes.

Al mismo tiempo, una escuela unitaria es aquella en la cual solamente

un maestro atiende, de manera simultánea, a todos los grados que corresponden a la educación primaria.

Es unitaria completa cuando una escuela cuenta con sus seis grados de la educación primaria y es atendida por un solo docente. Y es unitaria incompleta cuando una escuela atiende menos de los seis grados que le corresponden a la educación primaria y también es atendida por un solo profesor.

El cuadro No. 2 expone los datos referentes a las escuelas de la Zona Escolar No. 019 según el tipo de organización.

CUADRO No. 2

ZONA ESCOLAR No. 019 DEL MUNICIPIO DE SAN IGNACIO, SIN.

Clasificación de escuelas de acuerdo a su organización.

CICLO ESCOLAR	ORGANIZACION								TOTAL	
	NO UNITARIAS				UNITARIAS					
	COMPLE		INCOMPLE		COMPLE		INCOMPLE			
	TAS		TAS		TAS		TAS			
No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	
1991-1992	1	4.5	4	18.2	11	50.0	6	27.3	22	100.0
1992-1993	7	26.9	-	-	9	34.6	10	38.5	26	100.0
1993-1994	8	30.8	1	3.8	8	30.8	9	34.6	26	100.0
1994-1995	8	32.0	1	4.0	12	48.0	4	16.0	25	100.0

Fuente: Elaborado a base de Información de Evaluación del ciclo escolar correspondiente a 1991-1995

El cuadro No. 2 muestra como tendencia general un aumento de las escuelas no unitarias completas y una disminución de las escuelas no unitarias incompletas. En efecto, en el ciclo escolar 1991-1992 funcionaba

solamente una escuela no unitaria completa en toda la Zona Escolar No. 019. Para el ciclo escolar 1994-1995 ya funcionaron ocho escuelas no unitarias completas, en tanto que las escuelas incompletas disminuyeron de cuatro a uno. Esta tendencia indica un relativo mejoramiento de los servicios educativos de la Zona Escolar No. 019.

Por otra parte, el cuadro No. 2 muestra también que el número de escuelas unitarias completas prácticamente se han mantenido constantes durante el periodo 1991-1995, con una leve tendencia a mejorar. Algo semejante ocurre con las escuelas unitarias incompletas, que disminuyeron de seis a cuatro, lo cual significa que hubo también una tendencia a mejorar, en tanto disminuyeron, aunque sea en una mínima proporción.

4.3. Número de escuelas de la zona escolar No. 019 de acuerdo al número de docentes que las atienden

En las zonas rurales es muy importante tener en cuenta la relación entre el número de escuelas y el número de docentes que atienden las labores docentes de dichas escuelas, ya que se dan casos de escuelas que disponen del número suficiente de docentes para atender a cada grado escolar, pero también se dan casos de que uno o dos docentes tienen que atender todos los grados escolares de una escuela. En realidad, en esta situación radica la problemática de las escuelas multigrados de las zonas rurales.

En la Zona Escolar No. 019 la mayor parte de las escuelas son atendidas por uno o dos docentes, es decir, configuran situaciones de escuelas multigrados, tal como muestra en el cuadro No. 3.

CUADRO No.- 3

ZONA ESCOLAR No. 019 DEL MUNICIPIO DE SAN IGNACIO, SIN.

Número de escuelas de acuerdo al número de docentes que las atienden.

CICLO ESCOLAR	ESCUELAS DE ACUERDO AL NO. DE MAESTROS QUE LAS ATIENDEN																	
	UNO		DOS		TRES		CUATRO		CINCO		SEIS		SIETE		OCHO		TOTAL	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
1991-1992	17	77.3	4	18.2	-	-	-	-	-	-	1	4.5	-	-	-	-	22	100.0
1992-1993	21	80.8	4	15.3	-	-	-	-	-	-	-	1	3.9	-	-	26	100.0	
1993-1994	17	65.3	8	30.8	-	-	-	-	-	-	-	1	3.9	-	-	26	100.0	
1994-1995	16	64.0	8	32.0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	4.0	25	100.0	

Fuente: Elaborado a base de la información de evaluación del ciclo escolar correspondiente a 1991-1995.

De acuerdo a los datos presentados en el cuadro No. 3, en el ciclo escolar 1991-1992, 17 escuelas (77.3 %) fueron atendida por un sólo docente y cuatro escuelas (18.2 %) fueron atendida por dos profesores, en tanto una sola escuela fue atendida por seis docentes. En este último caso, en una sola escuela se dispuso de un profesor para cada grado escolar, en tanto que en 21 escuelas (95 %) fueron atendidas por uno o dos profesores para todos los grados escolares.

La situación prácticamente se mantiene igual durante el ciclo escolar 1992-1993 y la misma situación se repite en el ciclo escolar 1993-1994 y en el ciclo escolar 1994-1995.

Si tenemos en cuenta la situación en la cual un solo maestro atiende todos los grados de una escuela, podemos observar una tendencia hacia el mantenimiento de la misma situación con una pequeñísima variante hacia

su disminución (77.3 % a 64.0 %). En el caso de las escuelas atendidas por dos docentes la situación muestra una tendencia leve hacia su crecimiento (18.2 % a 32.0 %). En el caso de una escuela que es atendida por seis docentes, han aumentado al número de docentes en una pequeña proporción ya que inclusive, ha llegado tener hasta ocho docentes. La situación problemática, entonces, se presenta para la gran mayoría de las escuelas rurales de la Zona escolar No. 019 que son atendidas por uno o dos docentes solamente, es decir, que son escuelas multigrados.

4.4. Número de docentes de acuerdo al número de grados que atienden en la Zona Escolar No. 019

La situación escolar de las escuelas multigrados se puede apreciar con mayor claridad cuando se relaciona el número de docentes y el número de grados escolares que son atendidos por dichos docentes. Según sea mayor el número de grados escolares que son atendidos por un solo maestro mayor es la problemática de la educación multigrado de las escuelas rurales. En el caso de la Zona Escolar No. 019 la situación de los docentes que atienden a varios grados se presenta en el cuadro No. 4.

CUADRO No.- 4

ZONA ESCOLAR No. 019 DEL MUNICIPIO DE SAN IGNACIO, SIN.
Número de docentes de acuerdo al número de grados que atienden.

CICLO ESCOLAR	MAESTROS DE ACUERDO AL NUMERO DE GRADOS QUE ATIENDEN													
	UN GRADO		DOS GRADOS		TRES GRADOS		CUATRO GRADOS		CINCO GRADOS		SEIS GRADOS		TOTAL	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
1991-1992	4	13.3	4	13.3	3	10.0	4	13.3	4	13.3	11	36.8	30	100.0
1992-1993	7	18.4	2	5.3	4	10.6	5	13.1	7	18.4	13	34.2	38	100.0
1993-1994	7	17.5	2	5.0	3	32.5	4	10.0	6	15.0	8	20.0	40	100.0
1994-1995	7	17.9	1	2.7	11	28.2	2	5.1	2	5.1	16	41.0	39	100.0

Fuente: Elaborado a base de la información de evaluación del ciclo escolar correspondiente a 1991-1995.

De acuerdo a los datos presentados en el cuadro No. 4, la mayor parte de los docentes atienden a varios grados escolares y solamente una pequeña parte de maestros atienden a un solo grado escolar. Durante el ciclo escolar 1991-1992 solamente cuatro docentes (13.3 %), de un total de 30, docentes, atendieron a un solo grado escolar. Esto significa que 26 educadores, es decir el 86.7 % atendieron a más de dos grados escolares. Más específicamente, cuatro docentes atendieron simultáneamente a dos grados escolares. (13.30%), tres atendieron al mismo tiempo a tres grados escolares (10.0 %), cuatro atendieron cada uno a cuatro grados escolares (13.3 %) igualmente cuatro (13.3 %) atendieron a cinco grados escolares y once docentes (36.6 %) tuvieron que atender seis grados escolares a la vez, es decir, simultáneamente todos los grados escolares de una escuela. Esto significa que más de un tercio de los profesores de la Zona Escolar No. 019 tienen que trabajar en forma simultánea todos los grados escolares de sus respectivas escuelas y esta es la situación extrema de la educación multigrado de las escuelas rurales en esta zona escolar.

En el ciclo escolar 1992-1993 la situación solamente presenta una pequeña mejoría en el caso de los maestros que atienden un solo grado, ya que aumenta de 4 a 7 docentes. Y lo mismo ocurrió en el caso de profesores que atienden dos grados. En cambio en el resto de ellos la situación tendió a empeorar en la medida que aumentaron los docentes que tuvieron que atender tres, cuatro, cinco y seis grados respectivamente.

En el ciclo escolar 1993-1994 la situación de los profesores que tiene que atender uno o dos grados se mantienen prácticamente igual, pero aumenta en forma importante el caso de los docentes que tienen que atender tres grados (13 docentes, 32.5 %). El resto de los casos presenta una tendencia muy pequeña a su disminución.

El ciclo escolar 1994-1995 la situación se mantiene igual para los docentes que atienden un solo grado y disminuye levemente para los casos que atienden dos, tres, cuatro y cinco grados respectivamente. Pero para el caso de los profesores que atienden seis grados la situación tiende a empeorar drásticamente ya que prácticamente se duplica, pasando de 8 a 16 docentes que atienden seis grados simultáneamente.

Sin embargo, si analizamos en su conjunto el periodo 1991-1995, se puede apreciar que, en el caso de los profesores que atienden un solo grado se presenta una tendencia ascendente, es decir, aumenta levemente el número de profesores que atienden un solo grado. En el caso de los maestros que atienden dos grados, la tendencia es descendente, es decir disminuye el número de docentes que atienden dos grados escolares. Por el contrario en el caso de aquellos que atienden tres grados la tendencia muestra un aumento importante con una pequeñísima disminución en el último ciclo escolar. En el caso de los que atienden cuatro grados la tendencia es paulatinamente descendente, pero en el caso de los profesores que atienden cinco grados la tendencia muestra una curva ascendente durante los dos primeros ciclos escolares y descendente en los dos últimos ciclos escolares. Finalmente en el caso de los educadores que atienden seis grados escolares la tendencia presenta una curva ascendente durante los dos primeros ciclos escolares, disminuyendo marcadamente el tercer ciclo escolar y aumentando drásticamente en el último ciclo escolar.

El análisis global del periodo 1991-1995 muestra algunos pequeños cambios hacia la disminución y hacia el aumento de las escuelas multigrados y de los docentes que atienden varios grados en la Zona Escolar No. 019. Pero en términos generales la situación tiende a mantenerse igual y en algunos casos presenta una tendencia a empeorar, en tanto aumenta el número de escuelas con grupos multigrados y al mismo tiempo aumenta el número de grados que tienen que atender los maestros. (vease anexos 1 y 2).

4.5 Movimientos por grados respecto a la inscripción y la existencia de alumnos en la Zona Escolar No. 019, del ciclo escolar 1991-1995

En las escuelas rurales la inscripción de alumnos se lleva a cabo al inicio del ciclo escolar, pero dicha inscripción va creciendo relativamente durante todo el curso escolar. Es decir, a las altas producidas en el periodo lectivo se consideran como inscripción. La existencia total de alumnos que queda al final del año escolar se determina por el número total de bajas con respecto a la inscripción provocadas por los alumnos durante todo el ciclo escolar. Por otra parte, se hace hincapié en que la inscripción siempre será superior a la existencia total de alumnos.

El cuadro No. 5, muestra que en cada uno de los grados del periodo 1991-1995, existe una marcada tendencia ascendente en la inscripción de los primeros grados escolares, mientras en los grados superiores muestra una tendencia descendente; prácticamente ocurre lo mismo con la existencia en el periodo 1991-1995. Ahora bien, especificando la existencia con respecto a la inscripción por ciclo escolar, se aprecia que en el ciclo escolar 1991-1992 el primer grado es el de mayor porcentaje (95.3%), y de menor porcentaje es de sexto grado (89.4%), mientras los otros grados están entre ese nivel del porcentaje. En el ciclo escolar 1992-1993 el porcentaje elevado lo ocupa segundo grado (96.6%) y el menos elevado cuarto grado (88.3%) . Durante el ciclo escolar 1993-1994 el mayor porcentaje fue sexto grado (93.2%) el de menor porcentaje cuarto grado (87.5%). Finalmente, el ciclo escolar 1994-1995, el porcentaje más alto lo tiene segundo grado (90.2%) y el más bajo lo ocupa el cuarto grado (79.7%). Por lo cual se puede apreciar que la existencia más baja con respecto a la inscripción ocurrió en el ciclo escolar 1994-1995.

En términos generales la tendencia de la inscripción del ciclo escolar 1991-1992 (1060 alumnos) tiene una tendencia ascendente en relación al ciclo escolar

1994-1995 (1135 alumnos). Pero con respecto a la existencia ocurre lo contrario, en el ciclo escolar 1991-1992, la existencia era de 991 alumnos (93.4%), en el ciclo escolar 1992-1993 se nota un leve aumento en la existencia, 1061 estudiantes(91.9%). En el ciclo escolar 1993-1994 ocurre una pequeñísima disminución en la existencia con 1047 educandos (90.4%). Mientras que el ciclo escolar 1994-1995 desciende marcadamente la existencia hasta 974 alumnos (85.8%) confirmando la menor existencia de alumnos durante el ciclo escolar 1994-1995.

En esta situación se observa que mientras la inscripción tiende a aumentar, en cambio la existencia tiende a disminuir drásticamente. Esto significa que muchos alumnos de las escuelas de la Zona Escolar No. 019, no continúan sus estudios de educación primaria es decir, que se está produciendo el fenómeno de deserción escolar. Esto es lo que nos indica el sentido de las tendencias que muestran los datos. Entonces, la problemática se hace más grave para abatir el rezago educativo de las comunidades rurales.

CUADRO No.- 5
ZONA ESCOLAR No. 019 DEL MUNICIPIO DE SAN IGNACIO, SIN.
 Movimientos de alumnos por grados de la zona escolar No. 019, de los ciclos escolares 1991-1995.

CICLO ESCOLAR	1991-1992			1992-1993			1993-1994			1994-1995		
	INSCRIP- CION	EXIS- TENCIA	% Exis/ INS.	INSCRIP- CION	% EXIS- TENCIA	% Exis/ INS.	INSCRIP- CION	EXIS- TENCIA	% Exis/ INS.	INSCRIP- CION	EXIS- TENCIA	% Exis/ INS.
PRIMERO	325	310	95.3	418	384	91.8	287	266	92.6	223	185	82.9
SEGUNDO	200	186	93.0	206	199	96.6	312	279	89.4	266	240	90.2
TERCERO	181	168	92.8	150	137	91.3	188	168	89.3	249	220	88.3
CUARTO	139	129	92.8	171	151	88.3	129	113	87.5	163	130	79.7
QUINTO	120	113	94.1	131	118	90.0	138	125	90.5	119	101	84.8
SEXTO	95	85	89.4	78	72	92.3	103	96	93.2	115	98	85.2
TOTAL	1,060	991	93.4	1,154	1,061	91.9	1,157	1,047	90.4	1,135	974	85.8

Fuente: Elaborado a base de la información de Evaluación del Ciclo Escolar correspondiente a 1991-1995.

4.6. Movimientos de alumnos por grados en relación a aprobados y reprobados de la Zona Escolar No. 019, del ciclo escolar 1991-1995

Comunmente en las escuelas rurales se presentan altas cifras de números de alumnos reprobados, fenómeno que está relacionado con el ausentismo de los alumnos de los planteles escolares y con otras situaciones problemáticas que caracterizan al medio rural, lo cual hace que se acentúe más la reprobación. La situación presentada en la Zona Escolar No. 019, se aprecia en el cuadro No. 6 con datos referentes al fenómeno de la reprobación escolar.

CUADRO No.- 6
Movimientos de alumnos por grados.

CICLO ESCOLAR	1991-1992				1992-1993				1993-1994				1994-1995			
	CONCEPTO		REPROBADOS		APROBADOS		REPROBADOS		APROBADOS		REPROBADOS		APROBADOS		REPROBADOS	
GRADO	NO.	%	NO.	%	NO.	%	NO.	%	NO.	%	NO.	%	NO.	%	NO.	%
PRIMERO	230	74.0	80	26.0	310	81.0	74	19.0	217	82.0	49	18.0	137	74.0	48	26.0
SEGUNDO	164	88.0	22	12.0	170	85.0	29	15.0	235	84.0	44	16.0	197	82.0	43	18.0
TERCERO	154	92.0	14	8.0	124	91.0	13	9.0	153	91.0	15	9.0	192	87.0	28	13.0
CUARTO	120	93.0	9	7.0	142	94.0	9	6.0	106	94.0	7	6.0	118	91.0	12	9.0
QUINTO	107	95.0	6	5.0	115	97.0	3	3.0	113	90.0	12	10.0	95	94.0	6	6.0
SEXTO	83	98.0	2	2.0	72	100.0	-	-	95	99.0	1	1.0	98	100.0	-	-
TOTAL	858	90.0	133	10.0	933	88.0	128	12.0	919	88.0	128	12.0	837	86.0	137	14.0

Fuente: Elaborada a base de la información de evaluación del ciclo escolar correspondiente a 1991-1995.

De acuerdo a la información obtenida en el cuadro No. 6 se observa que en el periodo 1991-1995, referente al número de alumnos aprobados, por grados escolares, su porcentaje muestra una tendencia ascendente. En relación a la reprobación escolar muestra una tendencia descendente, lo que hace notar una significativa tendencia favorable a la disminución a la reprobación escolar, conforme aumenta el grado escolar. En consideración al periodo 1991-1995, los grados que presentan mayor número de estudiantes reprobados corresponden de primero a tercer grado, respectivamente, y en los grados de cuarto a sexto presentan el menor número de reprobados. Pero en el ciclo escolar 1993-1994 el quinto grado aumentó el número de alumnos reprobados (12 alumnos, 10% de 113 aprobados) en correspondencia con el ciclo escolar 1991-1992 sólo tuvo 3 reprobados (3%) de 115 aprobados y el ciclo escolar 1994-1995 hubo 6 alumnos reprobados (6%) de 95 aprobados.

En su conjunto podemos observar que el número de aprobados en el ciclo escolar 1991-1992 es de 858 alumnos (90%), en el ciclo escolar 1992-1993 hay un leve aumento de aprobados con 933 alumnos pero porcentualmente se da una disminución (88%), mientras que en el ciclo escolar 1993-1994 existió una pequeñísima disminución de aprobados con 919 estudiantes (88%) pero en relación al porcentaje en estos dos ciclos escolares se mantienen idénticos. Por último, en el ciclo escolar 1994-1995 ocurre un decrecimiento de alumnos aprobados (837 (86%), apreciándose una tendencia descendente de aprobados durante el ciclo escolar 1994-1995. Por otro lado, la reprobación muestra una tendencia descendente durante el periodo escolar 1991-1995. En los ciclos escolares 1992-1994 presenta un mínimo decrecimiento de reprobados con 128 alumnos (12%), pero aumentando el número de reprobados marcadamente en el ciclo escolar 1994-1995 con 137 alumnos (14%), quedando confirmado que la más alta

reprobación ocurrió en este ciclo escolar.

Esta problemática obstaculiza el nivel de aprovechamiento escolar de las escuelas multigrados de la Zona Escolar No. 019. Si aumenta el número de alumnos reprobados, significa que disminuyen las posibilidades para alcanzar un desarrollo educativo de calidad en las escuelas del medio rural.

4.7.- Deserción escolar por grado y ciclo escolar Zona Escolar No. 019, Municipio de San Ignacio, Sinaloa

En las zonas escolares del medio rural, se aprecia claramente una baja notable del número de alumnos en las escuelas de multigrados, ocasionando con ello el fenómeno de la deserción escolar, el cual es mayor en las escuelas rurales. La situación presentada en la Zona Escolar No. 019, en cuanto el fenómeno de la deserción escolar se muestra en el cuadro No. 7.

CUADRO No.- 7
Zona Escolar No. 019, Municipio de san Ignacio, Sinaloa.
Deserción escolar por grado y ciclo escolar.

CICLO ESCOLAR	1991-1992		1992-1993		1993-1994		1994-1995	
	CONCEPTO		CONCEPTO		CONCEPTO		CONCEPTO	
GRADO	DESERCIÓN		DESERCIÓN		DESERCIÓN		DESERCIÓN	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
PRIMERO	15	4.8	34	8.8	21	7.8	38	20.5
SEGUNDO	14	7.5	7	3.5	33	11.8	26	10.8
TERCERO	13	7.7	13	9.4	20	11.9	29	13.1
CUARTO	10	7.7	20	13.2	16	14.1	33	25.3
QUINTO	7	6.1	13	11.0	13	10.4	18	17.8
SEXTO	10	11.7	6	8.3	7	7.2	17	17.3
TOTAL	69	6.9	93	8.7	110	10.5	161	16.5

Fuente: Elaborado a base de la información de evaluación del ciclo escolar correspondiente a 1991-1995.

El cuadro No. 7 muestra que en el periodo 1991-1995, en cuanto al porcentaje de deserción escolar de alumnos por grados, en el ciclo escolar 1991-1992, presenta una tendencia ascendente en relación al ciclo escolar 1994-1995 que muestra una tendencia descendente. Mientras que en los ciclos escolares 1992-1993 y 1993-1994 su tendencia es distinta a los ciclos escolares citados con anterioridad.

Más específicamente podemos apreciar que en cuanto al primer grado del ciclo escolar 1991-1992, la deserción escolar fue de 15 alumnos (4.8%). El ciclo escolar 1994-1995 muestra una tendencia ascendente que alcanza el 20.5% (38 alumnos). En el segundo grado del ciclo escolar 1991-1992 se produce un incremento de 7.5% (14 alumnos), en el ciclo escolar 1994-1995 la tendencia se sigue presentando un aumento. La misma situación ocurre en los siguientes grados escolares de tercero a sexto por cada ciclo escolar, persistiendo la tendencia ascendente en la deserción escolar.

También en el cuadro No. 7 se observa que la menor de deserción escolar se aprecia en el segundo grado del ciclo escolar 1992-1993, con un porcentaje de 3.5% (7 alumnos), seguido del primer grado en el ciclo escolar 1991-1992, con un porcentaje del 4.8% (15 alumnos). Por otro lado, en el ciclo escolar 1994-1995 muestra la mayor incidencia de deserción escolar en el cuarto grado con un porcentaje del 25.3% (33 alumnos). Y en segundo término se aprecia al primer grado del mismo ciclo escolar (1994-1995) con el 20.5% de porcentaje de deserción escolar (38 alumnos). Por lo tanto en el ciclo escolar, 1994-1995 se da la mayor incidencia de deserción escolar.

De manera general se aprecia, en el periodo 1991-1995, que la tendencia

es de forma ascendente. En el ciclo escolar 1991-1992 su porcentaje total es del 6.9% (69 alumnos), pero en el ciclo escolar 1992-1993 ocurre un leve aumento en la deserción escolar de un 8.7% (93 alumnos). Durante el ciclo escolar 1993-1994 el porcentaje total aumenta considerablemente en un 10.5% con 110 alumnos desertores. Por último, tenemos el ciclo escolar 1994-1995 en el cual la tendencia casi se triplica en relación al ciclo escolar 1991-1992, con un porcentaje de 16.5%, con 161 alumnos desertores. Se puede observar que en este ciclo escolar se muestra la mayor deserción con relación a los otros ciclos escolares.

En cuanto mayor sea el fenómeno de la deserción escolar, mayor será el rezago educativo que prevalezca en las comunidades rurales. Esta problemática afecta a la Zona Rural No. 019 de acuerdo a los datos presentados.

4.8.Observaciones Técnicas Administrativas en las escuelas de la Zona Escolar No. 019, ciclo escolar 1995-1996

En las zonas rurales se presentan grandes dificultades y necesidades por cubrir, ya que los mobiliarios, bienes e inmuebles denotan características poco propicias para realizar con un mínimo de comodidad la labor educativa de los docentes. En la zona rural prevalece un alto número de escuelas que padecen graves deficiencias y necesidades que se traducen en un obstáculo más para el buen desempeño educativo. Esta problemática que tienen que enfrentar los docentes de escuelas multigrados se agudiza en la zona rural. En la Zona Escolar No. 019, de 27 escuelas que se encuentran funcionando en la actualidad, se realizaron observaciones técnicas administrativas en 17 escuelas, durante el ciclo escolar 1995-1996. Esta información se presenta en el cuadro No. 8.

CUADRO No.- 8

Observaciones técnicas administrativas en las escuelas de la Zona Escolar No. 019. Ciclo Escolar 1995-1996.

	DEFICIENCIAS Y ANOMALIAS TECNICO ADMINISTRATIVO	NECESIDADES DETECTADAS
FALTA DE CONSTRUCCION DE AULAS	5	6
FALTA DE RECONSTRUCCION DE AULAS	5	2
FALTA SANITARIOS Y LETRINAS	10	8
FALTA MOBILIARIO	4	4
FALTA REFORZAMIENTO CERCA ESCOLAR	1	2
FALTA LIMPIEZA DEL TERRENO	4	3
FALTA RECONSTRUCCION CASA DEL MAESTRO	--	3
FALTA RINCONES DE LECTURA	2	--
FALTA ARCHIVERO	7	2
FALTA BOTIQUIN	1	--

Fuente: Información en base de la guía de observación para la visita de supervisión de carácter diagnóstico, ciclo escolar 1995-1996.

Tomando en cuenta el cuadro No. 8, se puede apreciar que las necesidades, deficiencias y anomalías detectada recaen en mayor proporción en el aspecto de construcción y reconstrucción de aulas. En construcción de aulas en deficiencias y anomalías hay 5 escuelas y en necesidades detectadas hay 6 escuelas. En reconstrucción de aulas en deficiencias y anomalías hay 5 escuelas y en necesidades detectadas hay 2 escuelas. En cuanto a faltas de sanitarios y letrinas en deficiencias y anomalías existen 10 escuelas y en necesidades detectadas existen 8 escuelas. También se aprecia que más de la mitad de las escuelas no cuentan con un archivero para resguardar y ordenar el archivo escolar. En el apartado de deficiencias y

anomalías, necesidades detectadas suman un total de 9 escuelas. En lo referente a la falta de mobiliarios se detecta una cuarta parte de escuelas que carecen de estos materiales. El resto de las necesidades, deficiencias y anomalías detectadas muestra una mínima proporción de incidencia.

Por lo tanto, en las escuelas de grupos multigrados de la Zona Escolar No. 019, la construcción y reconstrucción de aulas, sanitarios y letrinas, al igual que dotación de mobiliarios es muy insuficiente y deficiente para dar atención, en mejores condiciones, y alcanzar un mejor desempeño educativo del docente.

4.9.Observaciones Técnicas Pedagógicas en las escuelas de la Zona Escolar No. 019, ciclo escolar 1995-1996

Es muy común encontrar en las escuelas de grupos multigrados del medio rural a docentes que no elaboran, ni realizan y ni registran la planeación y evaluación de actividades de manera diagnóstica y sistemática. De igual manera, hacen poco uso de los materiales de apoyo al docente, del manejo de las fichas didácticas y falta de elaboración de material didáctico para la enseñanza de los contenidos de aprendizaje. Además, carecen de estrategias didácticas-pedagógicas, y de metodologías adecuadas en el trabajo de grupos multigrados.

En la Zona Escolar No. 019, de acuerdo a las observaciones técnicas pedagógicas realizadas en 17 escuelas, en el ciclo escolar 1995-1996, se han obtenido información que se presenta en el cuadro No. 9.

CUADRO No.- 9

Observaciones técnicas pedagógicas en las escuelas de la Zona Escolar No. 019. Ciclo Escolar 1995-1996.

	DEFICIENCIAS Y ANOMALIA TECNICO PEDAGOGICO	NECESIDADES DETECTADAS
FALTA PLANIFICACION DE ACTIVIDADES	---	12
FALTA REALIZAR Y REGISTRAR EVALUACION DIAGNOSTICA Y ACTIVIDADES	9	3
FALTA UTILIDAD DEL MATERIAL APOYO DOCENTE	---	6
FALTA REALIZAR PROYECTOS ESCOLARES	5	1
FALTA FICHERO O GUIONES DIDACTICOS	2	1
FALTA MANEJO DE METODO DE LECTURA-ESCRITURA	---	10
FALTA ELABORACION Y APLICACION DE MATERIAL DIDACTICO	2	8
FALTA TRABAJAR EN EQUIPOS	6	---
FALTA PLAN Y PROGRAMAS	2	---
SOLO TRABAJA CON LOS LIBROS DEL ALUMNO	1	--
FALTA ORGANIZAR RINCONES DE LECTURA	---	2

Fuente: Información obtenida de la Guía de Observaciones para la Visita de Supervisión de Carácter Diagnóstico, Ciclo Escolar 1995-1996.

Considerando los datos obtenidos en el cuadro No. 9 se aprecia en las observaciones técnicas pedagógicas realizadas en el transcurso del ciclo escolar 1995-1996, que los docentes de la Zona Escolar No. 019, presentan un mayor grado de incidencias en los aspectos de planificación y evaluación de actividades, la falta de manejo de metodologías apropiadas para guiar el proceso enseñanza-aprendizaje, muy en especial a la adquisición de la lecto-escritura y de igual manera la falta de utilidad y elaboración de material didáctico y la utilidad de los materiales de apoyo al maestro.

La mayor problemática detectada se encuentra en la falta de planificación de actividades que se encuentra en 12 escuelas de un total de 17 observa-

das, lo que significa en 70.5% de este total. En seguida aparece la falta de procedimientos adecuados de los métodos de enseñanza para lecto-escritura (10 escuelas). Además la falta de elaboración y aplicación de material didáctico (deficiencias y anomalías 2 escuelas, necesidades detectadas 8 escuelas). Otra de mayor importancia es la falta de realización y registro de las evaluaciones de manera sistemática (deficiencias y anomalías 9 escuelas, necesidades detectadas 3 escuelas). También se aprecia que el maestro no utiliza el material de apoyo al docente y no implementa el trabajo en formación de equipos, encontrándose seis escuelas respectivamente, y un tercio de las escuelas dentro de su jornada educativa no implementan el trabajo por proyectos escolares. El resto de los aspectos entre las escuelas representa una pequeña proporción en relación a las primeras, esto significa que no es grave esta situación en éstas últimas.

La situación problemática resulta en cuanto a las observaciones técnico-pedagógicas realizadas, manifiesta que existe un notable número de docentes de las escuelas rurales de la zona escolar No. 019 que no tratan de implementar estrategias didácticas-pedagógicas encaminadas a lograr la eficiencia del aprovechamiento educativo de los alumnos de escuelas multigrados.

4.10.Experiencia docente de los docentes de la Zona Escolar No. 019

Por lo general las escuelas de las zonas rurales lo conforman personal docente con un mínimo de años de experiencia docente dentro del servicio educativo. Por otro lado, son docentes recién egresados de las escuelas normales, situación que ocurre muy frecuentemente en las zonas rurales.

En el caso de la Zona Escolar No. 019, se presentan en el cuadro No. 10, los datos referentes a la experiencia docente que tienen los docentes, con respecto al ciclo escolar 1995-1996.

CUADRO No.- 10

Zona Escolar No. 019, del Municipio de San Ignacio, Sinaloa.

Experiencia docente de los maestros

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE	NO. DE MAESTROS	%	↑ %
1-2	7	18.4	18.4
3-4	8	21.1	39.5
5-6	6	15.8	55.3
7-8	6	15.8	71.1
9-10	1	2.6	73.7
11-12	5	13.1	86.8
13-14	2	5.2	92.0
15-16	3	8.0	100.0
TOTAL	38	100.0	100.0

Fuente: Información obtenida de la Forma 911 y completada con la encuesta de UPN sobre demanda potencial.

El cuadro No. 10, muestra una tendencia general descendente en relación a los años de experiencia educativa que poseen los docentes de las escuelas multigrados de la Zona Escolar No. 019.

En el ciclo escolar 1995-1996 se aprecia que el mayor número de docentes con menos años de experiencia docente oscila entre uno a ochos años de servicio educativo, con un total de 27 docentes (71.1%). Por otra parte el número de docentes que tienen mayor años de experiencia docente oscila entre nueve años y dieciseis años de servicio educativo, con un total 11 docentes (28.9%).

Más específicamente muestra que el intervalo de 1-2 años de experiencia docente tiene un porcentaje de 18.4 % (7 docentes), pero tomando en consideración la experiencia docente de los docentes de uno a cuatro años

de servicio se detecta el 39.5 % (15 docentes). Además, podemos observar que más de la mitad de los docentes que laboran en la Zona Escolar No. 019 tienen hasta seis años de experiencia docente, alcanzando un porcentaje acumulativo del 55.3 % (21 maestro). Hasta ocho años de servicio educativo se aprecia un porcentaje acumulativo del 71.1 % (27 docentes) Hasta diez años de experiencia docente fue muy pequeñísimo ese aumento. En el intervalo de 11-12 años de experiencia docente se aprecia un porcentaje del 13.1 % (5 docentes) y su porcentaje acumulativo es del 86.8 %. Pero lo que corresponde a los docentes que tienen de 13-16 años de experiencia docente muestra un número reducido de docentes que tengan esos años de experiencia docente, con un porcentaje del 13.1 % (5 docentes). Por lo tanto la experiencia docente de la mayoría de los docentes es reducida, ya que más del 50 % presentan menos de 6 años de servicio educativos.

Por lo tanto, podemos decir, que la menor experiencia docente, influye en la problemática del aprovechamiento escolar de los alumnos de las escuelas multigrados de la Zona Escolar No. 019.

4.11.-Formación docente de los docentes de la Zona Escolar No. 019

Los docentes de las zonas escolares del área rural casi en su mayoría muestra una formación docente inicial, o sea presentan un grado académico de normal básica. Es menor la cantidad de docentes que tienen licenciatura y menor todavía los que tienen normal superior. Este hecho tiene alguna relación con el avance educativo de las escuelas rurales.

De acuerdo a la información obtenida en el cuadro No. 11, la Zona Escolar No. 019 presenta la siguiente situación referente a la formación docente de sus maestros.

CUADRO No.- 11

Zona Escolar No. 019, del Municipio de San Ignacio, Sinaloa.

Formación docente de los maestros

GRADO ACADÉMICO	NO. DE MAESTROS.	%
NORMAL BASICA	27	71.1
NORMAL BASICA LICENCIATURA	7	18.4
NORMAL SUPERIOR	4	10.5
LICENCIATURA	--	---
TOTAL	38	100.0

2 docentes con Normal Superior 5.2%

1 maestro con Licenciatura 2.5%

Fuente: Información obtenida de la Forma 911 y completada con la encuesta de UPN sobre demanda potencial.

El cuadro No. 11 muestra un total de 38 docentes que laboran en la Zona Escolar No. 019, en el ciclo escolar 1995-1996. Se aprecia que existen 27 docentes que tienen un grado académico de normal básica (71.1 %), por lo que la mayor tendencia se encuentra en este grado académico. La menor tendencia de formación docente se aprecia en el grado académico normal superior con 4 maestros (10.5 %), notándose una enorme desigualdad de formación docente entre los docentes de la Zona Escolar No. 019. También se muestra que un pequeñísimo número de docentes sustentan en su formación docente un grado académico de normal básica con licenciatura, solamente 7 docentes (18.4 %). Y observándose que ninguno de los maestros que laboran en grupos multigrados con grado académico normal básica han pretendido alcanzar en su formación docente el nivel de licenciatura. Una pequeñísima proporción cuentan con estudios parciales, detectán-

dose 2 docentes con normal superior (5.2%) y un maestro con licenciatura (2.6%).

Entonces podemos decir, que a menor grado de formación docente que presentan los educadores de escuelas multigrados, mayor será la problemática para alcanzar la eficiencia y eficacia educativa de las escuelas rurales de la Zona Escolar No. 019.

4.12. Asistencia a cursos de capacitación de los docentes de la Zona Escolar No. 019

La formación y capacitación docente es un factor importante para el desempeño académico del maestro. Al docente del medio rural de grupos multigrados también se les proporciona programas para que acudan a cursos-talleres de capacitación y actualización, que implementa el área educativa correspondiente.

La situación de la Zona Escolar No. 019, se muestra en el cuadro No. 12, en lo referente a la asistencia a cursos de capacitación y actualización del maestro.

CUADRO No.- 12

Zona Escolar No. 019, del Municipio de San Ignacio, Sinaloa.
Asistencia a cursos de capacitación de los maestros

CURSOS	No. DE MAESTROS QUE HAN RECIBIDO CURSOS
CURSOS DE MODERNIZACION Y ACTUALIZACION EDUCATIVA	25
MATERIAL DE APOYO	1
MOTODO DE LECTO-ESCRITURA	3
TECNICAS DE GUIONES	5
PRONALEES	1
ESPAÑOL-MATEMATICAS	1
DIVERSOS CURSOS	10

En el cuadro No. 12 se muestra que la asistencia a cursos de capacita-

ción y actualización al magisterio, la gran mayoría de los docentes acudieron a todos los cursos implementados por el área educativa y los diferentes programas que tienen pertinencia hacia el apoyo de la labor docente.

En efecto en el cuadro No. 12 muestra una mayor tendencia de la asistencia a los cursos de modernización y actualización educativa, con 25 docentes, pero en segundo término se observa a 10 docentes con asistencia a diversos cursos distintos a los de modernización educativa. Aunque parece que casi todos han recibido cursos de capacitación se aprecia que hay cinco que han recibido cursos de técnica de guiones solamente. Tres maestros han recibido únicamente cursos de lectura y escritura. Por último los cursos de materiales de apoyo, PRONALEES y español-matemáticas solamente un educador lo ha recibido. Se puede apreciar que son muy pocos los docentes que no han recibido los cursos correspondientes, por ser de reciente ingreso al sistema educativo.

Entonces, a partir de la situación anterior se puede considerar que a mayor asistencia a cursos de capacitación, mejor serán las perspectivas de mejorar la práctica docente del medio rural de las escuelas multigrados, siempre y cuando los saberes adquiridos en esos cursos se apliquen adecuadamente para lograr el rendimiento escolar deseado en la Zona Escolar No. 019.

4.13. Prospección de la formación docente de los profesores de la Zona Escolar No. 019

Los docentes que laboran en las escuelas de grupo multigrados de las zonas rurales muestran una prospección de no continuar superándose de manera profesional en las diferentes instituciones formadoras de docentes. Por lo que la problemática educativa de las escuelas multigrados se acentúa

cada vez más.

En relación a la situación de la Zona Escolar No. 019, se observa en los datos del cuadro No. 13

CUADRO No.- 13

Prospección de la formación docente de los profesores de la Zona Escolar No. 019.

	No. DE MAESTROS	%
QUE ESTUDIAN	4	10.6
NO ESTUDIAN	34	89.4
TOTAL	38	100.0

Fuente: Información obtenida con la encuesta de UPN sobre demanda potencial.

De acuerdo al cuadro No. 13, en relación a los datos obtenidos muestra con claridad una situación preocupante de los maestros de la Zona Escolar No. 019 del ciclo escolar 1995-1996. De una prospección de continuar estudiando se aprecia que de un total de 38 docentes, sólo cuatro continúan estudiando, o sea, el 10.6 % y los 34 maestros restantes, es decir el 89.4 % no presenta ninguna prospección de continuar estudiando.

Por lo tanto, cuanto mayor sea el número de docentes con una prospección de no continuar estudiando, menor será el mejoramiento de su desempeño profesional para alcanzar la calidad educativa de las escuelas de grupos multigrados de la Zona Escolar No. 019.

CONCLUSIONES

En la presente, se plantean un conjunto de conclusiones entorno a la problemática educativa de la educación rural de grupos multigrados, con la intención de favorecer de manera creciente la calidad educativa mediante la superación de la práctica docente y de igual manera, consolidar una mejor formación docente, que sea pertinente para el desarrollo de la educación rural que se lleva a cabo en la atención de grupos multigrados.

Han sido muchos los esfuerzos que se han realizado para mejorar la calidad de la educación en el medio rural. El proceso modernizador en el ámbito educativo no ha alcanzado a satisfacer los requerimientos del desenvolvimiento social, cultural y económico de las regiones donde su desarrollo es considerablemente lento. Pero las nuevas teorías del conocimiento han venido a dar un desarrollo sustancial a la práctica del quehacer docente. Aunque existe un considerable número de maestros que no han arribado a estas corrientes pedagógicas, quienes siguen utilizando técnicas que no ayudan al educando en la construcción de sus propios conocimientos, que permitan también, el desarrollo de su creatividad, de sus habilidades y de sus destrezas, todavía persiste una enseñanza de tipo informativo, donde prevalece más un sentido verbalístico, mecanicista y memorístico.

La labor docente en los grupos multigrados es una tarea bastante compleja para el desempeño de las actividades que se realizan simultáneamente desde el primer grado hasta el sexto de la educación primaria. Considerando las características muy particulares del niño del medio rural, que lo hacen diferente del medio urbano, el

maestro que atiende de manera simultánea varios grados tendrá que adecuar estrategias de trabajo de tipo metodológicas y didácticas acorde a las diferencias de los alumnos de las comunidades rurales.

Para superar las graves dificultades educativas de las escuelas rurales que atienden grupos multigrados, primeramente se exponen algunas propuestas relacionadas con la formación docente y se culmina con recomendaciones de la práctica docente que servirían de apoyo al maestro rural.

En las escuelas formadoras de docente en estos últimos años se aprecia una notable transformación en la preparación de los futuros maestros que egresan de esas instituciones educativas. Aunque las curricula ha cambiado la manera de abordar los saberes y teorías de los conocimientos de nuestro tiempo, todavía deja mucho que desear. Tal vez esta orientación curricular sólo se centra en una formación docente para la atención específica de un sólo grupo y no para la atención de grupos multigrados.

Por tal razón se recomienda que las instituciones formadoras de docentes incluyan en su curriculum de estudio contenidos que tengan en cuenta la práctica docente de las escuelas rurales de grupos multigrados. De esta manera, para cuando los nuevos docentes se incorporen en escuelas que atiendan grupos multigrados, posea conocimientos teóricos adquiridos en su formación y puedan tener coherencia con el contexto real de la vida educativa del medio rural. Aunque no se pretende que durante la formación docente no se enseñe exclusivamente una orientación pedagógica enfocada

escuelas rurales.

En algunos maestros del medio rural se puede observar que la preparación profesional pudo asimilar conocimientos teóricos, pero estas teorías adquiridas no tienen una relación congruente para apoyar la práctica docente en los aprendizajes de los educandos de grupos multigrados. Tampoco tiene una intervención de manera activa en los avances de un desarrollo progresista en la vida social de los grupos rurales. Por tal razón

“...necesitamos considerar que la formación de un profesional de la docencia requiere el acceso al conocimiento que se produce actualmente, con las distintas perspectivas disciplinarias, sobre la enseñanza y su relación con el aprendizaje en el aula y con los contenidos escolares “(45).

Por consiguiente, las teorías del conocimiento que poseen los educadores deben guardar cierta congruencia con las actividades rurales en la población escolar; además, han de repercutir en las perspectivas del desarrollo en su aspecto social, dentro de la dimensión la sociedad rural.

Los centros formadores de docentes han introducido en sus planes de estudios muy someramente ejercicios que despiertan la inquietud entre los futuros profesionales de la docencia, el desarrollo del pensamiento innovador. Las escuelas normales no deben quedar rezagadas solamente preparando aprendices con conceptos que tienen relación únicamente con la práctica pedagógica. También

(45) Ibid, pag. 33

debe formarse en estos nuevos profesionistas la curiosidad y la búsqueda de prácticas que alienen la acción de la investigación educativa, ya que al vivir en el campo la práctica educativa del medio rural, tendrá que reflexionar sobre los quehaceres educativos que presentan grandes dificultades durante el desempeño de la jornada docente y, a través de los juicios críticos de su pensamiento creativo, puede estructurar nuevas alternativas para conducir el proceso educativo.

Muy poca trascendencia ha tenido en la educación rural el quehacer de la investigación educativa, por carecer de insumos que sostengan dicha práctica investigativa de la problemática educativa que padece la labor docente del medio rural. Es necesario que se permitan espacios favorables que no limiten al docente la manifestación de sus propios descubrimientos, que ha encontrado en su largo peregrinar de la conformación del desarrollo de la práctica docente. Es muy notable observar que en estos centros escolares no cuentan con un mínimo de bibliografías o materiales de apoyo y otros instrumentos que darían soporte y resguardo a la acción investigativa del quehacer educativo en relación a la educación rural. María de Ibarrola indica a este respecto que,

“...es indispensable el apoyo institucional a la investigación en ambos sentidos mediante espacios, canales, mecanismos, presupuestos y tiempo para que esa confrontación se pueda sostener con regularidad de manera que se pueda ir no sólo construyendo conocimiento válido y de calidad sino socializando a la vez entre los distintos miembros de la profesión” (46).

Por lo que considero que a partir del pensamiento innovador y creativo del maestro del medio rural a se convierta en forma

(46) IBARROLA, María de, La Formación de investigadores en México. Universidad Futura, vol. 1, Num. 3, Octubre 1989, México, p. 26.

decidida hacia el camino de la investigación educativa, porque si continuamos el menosprecios de esta actividad, no podría encontrar nuevos rumbos que orienten los destinos de la educación en el mejoramiento de la calidad educativa y la propia praxis docente.

Por otro lado, es pertinente hacer un llamado a las autoridades educativas para que los cursos o talleres implementados para la actualización y preparación docente, se habran espacios que permitan al maestro asistir más comodamente y sin presiones, porque desarticulan sus actividades cotidianas escolares con los alumnos, por el sólo hecho de dejar por un tiempo sus grupos escolares, para estar presentes en los cursos o talleres que tienen que ver también con su preparación profesional.

Sí bien es cierto que el docente debe estar preparándose constantemente, ya sea en cursos implementados de manera institucional o los que él adquiere por decisión propia a las instituciones que ofertan formación docente, con respecto, a los cursos de actualización al magisterio, éstos deben tener una continuidad y seguimiento para saber hasta donde el docente del medio rural profundiza en los saberes adquiridos a través del desarrollo de los talleres. Lo que daría considerablemente nuevas pautas para reestructurar vías más apropiadas que faciliten la actualización del magisterio y prestar mayor atención a la forma como aplican los cursos de aprendizaje obtenidos en los talleres de superación del maestro.

Una práctica docente demuestra debilidad o flaqueza cuando la preparación de los profesores es insuficiente, por denotarse en el manejo de las conceptualizaciones teóricas que no tienen

interacción real en el trabajo educativo. Así pues, los maestros del área rural por esa falta de ordenamiento de esquemas conceptuales y en conocimiento fragmentado de las teorías, determinan que el maestro siempre esté improvisando con las metodologías y técnicas de aprendizaje que utiliza para la enseñanza de los contenidos temáticos del grupo escolar. Por tal motivo, el docente rural debe definir con sus abundantes o escasos principios teóricos un proceso metodológico que permita, en la práctica docente de grupos multigrados, concretar una metodología eficiente para orientar la enseñanza.

Regularmente el docente rural orienta su enseñanza con un sentido empírista, sin preocuparse en corroborar los fundamentos teóricos que otros autores han proporcionado al universo de la educación. Es preciso que esa práctica de manera empírista deba ser reflexionada detenidamente para confrontarla con los conceptos teóricos de tipo metodológicos y pedagógicos que tengan pertinencia en el quehacer docente de la zona rural. Y enfatizo que todos los educadores deben tratar de desarrollar una reflexión sobre las actividades que realiza en la cotidianidad del aspecto educativo del medio rural.

La atención de grupos multigrados debería encausarse bajo una práctica docente orientado por un eje integrador de contenidos de aprendizaje. Esta interacción debe orientarse hacia la interdisciplinariedad del proceso de enseñanza-aprendizaje de las distintas asignaturas que sustentan el plan y programas de estudio vigentes, para no incurrir en el descuido de las materias que el maestro ha considerado menos importantes. Al no abordar a todas estas disciplinas del conocimiento se estaría frustrando el desarrollo integral y armónico de la educación de los niños.

Con esta estructura interdisciplinaria ha de formar mapas curriculares de los ejes temáticos, para elaborar una planeación de actividades que lleven una correlación que coincida en su forma horizontal y vertical, es decir, entre asignaturas y grados escolares, sin perder de vista el perfil grupal y los conocimientos previos que poseen los educandos. Con ello estaríamos afianzando una verdadera planificación de actividades de acuerdo a la estructura conceptual, metodológica y cognoscitiva, que por lo general los maestros no toman en cuenta para dicha planeación. Por todo ello, habrá de preveer hasta donde puede profundizar en los contenidos de aprendizaje con sus alumnos, los instrumentos que habrá de utilizar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y los niveles de desarrollo que presenta el niño, tanto intelectual y emocionalmente.

También el profesor en su práctica docente a de utilizar instrumentos evaluativos que permitan ser más eficaces para detectar los avances y limitaciones que se aprecian en la acción pedagógica tanto de él mismo y de los alumnos. Estos juicios valorativos deben tener cabida en el maestro para autoevaluarse sobre su desempeño profesional, para no incurrir en errores de tipo conceptual y metodológico que periódicamente se nota en las escuelas del ámbito rural.

Por mucho tiempo la labor docente se ha tornado bajo un sólo eje unilateral, donde el maestro asume un rol de informar sus saberes, mientras el rol del alumno demuestra una postura sumisa y callada ante nociones que el maestro expone. Esto roles deben entrelazarse recíprocamente en la relación maestro-alumno, alum-

no-maestro y alumno-alumno. Para darse estas interrelaciones han de articularse con dinámicas grupales que beneficien la interacción socializadora de conocimientos asimilados por los propios niños y puedan intercambiar sus propias ideas o experiencias vividas en el transcurso de su existencia. Por tal razón, es recomendable trabajar en la conformación de equipos para que los niños puedan cuestionarse, razonar e indagar colectivamente sobre las situaciones vivenciales que aparecen como hechos reales de la vida diaria de su entorno. El trabajo en equipos facilitaría en los grupos multigrados de educación rural la atención simultánea de varios grados, elaborando fichas de actividades didácticas, donde al niño lo estaríamos introduciendo desde esta temprana edad a su autodomínio, autoestima y al autodidactismo de los aprendizajes. El maestro rural con el manejo de fichas didácticas sería un orientador o facilitador de los aprendizajes de los alumnos.

Es conveniente asumir nuevos rumbos en la orientación de la educación rural, para alcanzar la el crecimiento productivo con manufacturas más apropiadas que ofrece el desarrollo científico y tecnológico de la humanidad. Estas influencias deben de inculcarse desde muy temprana edad entre los niños, para que tengan conciencia de que en un futuro habrá de implementar alternativas de acción de progreso que transforme la vida socioeconómica y cultural de los pueblos rurales.

El educando rural es un sujeto predispuesto para abrir su mentalidad para asimilar nuevas concepciones que permitan orientarlas a los requerimientos de sus propias necesidades. El niño rural demuestra pasividad porque hace falta activar sus estructuras mentales que han permanecidos adormecidas, por qué siempre

han sido depositarios de pensamientos enajenantes y prejuicios y manteniéndolos cuajenadas bajo el dominio de la ignorancia y la miseria.

El despegue del desarrollo educativo rural a de asimilar elementos propios y ajenos de su entorno social; tal como lo enunció Rafael Ramírez,

“...la educación llega a los campesinos desde un mundo que no es el suyo y tiende a transformar a las comunidades rurales en su conjunto, llegando no solamente a los niños, sino alcanzando también a los adultos, para modificar lo más rápidamente que sea posible sus actitudes, sus conceptos, sus ideales y sus posibilidades futuras, permitiéndoles entrar al escenario de la vida realmente civilizada “ (47).

Por eso el educador ha de centrar su acción educativa en el alumnado concretamente; pero sin descuidar a toda la comunidad donde está inmersa su labor docente.

La función educadora de la escuela rural no debe centrarse exclusivamente en las aulas escolares. Debe tener una vinculación estrecha con la comunidad para hacer fecundar el progreso y prosperidad en todos los aspectos el desarrollo de la vida social del medio rural.

En conclusión, el trabajo docente desplegado en las dimensiones de la educación rural con atención a grupos multigrados no ha logrado alcanzar los propósitos deseados. El lento avance logrado por llegar a transformar los esquemas educativos de influencias tradicionalistas no ha permitido articular la práctica docente con las recientes corrien-

(47) RAMIREZ, Rafael. op Cit. Pag. 172.

tes pedagógicas, para así lograr mejorar la calidad de la praxis educativa de la educación rural.

Considero que debe ser un reto, por parte de los profesionales de la educación, superar las metas educativas, sociales y culturales de mayor relevancia y que se sean significativos y pertinentes en el ambiente educativo rural.

BIBLIOGRAFIA

- Cota Rodríguez Rosendo. La Educación Rural: La Modernización y La Desesperanza. Ensayo para aprobar el Diplomado en Administración y Desarrollo de la Educación, Mazatlán, Sin., Marzo de 1995, pp. 26.
- .-Escobar G, Miguel. Paulo Freire y La Educación Liberadora. SEP, El Caballito, México, 1985, pp. 160.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE SINALOA, Secretaría de Educación Pública y Cultura, Servicios de Educación Pública Descentralizada, Subsecretaría de Educación Media y Superior, Dirección de Formación y Desarrollo Docente, Escuela y Comunidad, Diplomado en administración y Desarrollo, Sinaloa, México, 1994, pp. 120.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE SINALOA, SEP y C, SEPDES, Dirección Educación Básica, Subdirección de Educación Primaria, Normatividad para la Conductoría de Desarrollo Docente. Sinaloa, México, s/f.e., pp 6.
- .-GORDON, Thomas. Maestro Eficaz y Técnicamente Preparado. Diana, México, 1988, pp. 374.
- .-IBARROLA, María de. La Formación de Investigadores en México. "Universidad Futura", vol. 1, Num. 3, Octubre 1989, México. pp. 12-26
- .-MERCADO Ruth. Formar para la Docencia: Reto de la Educación Normal. Revista " Universidad Futura " , México, vol. 6, Num. 16, Invierno de 1994, pp. 27-37.
- .-PEREZ Gómez, Angel I. La Función y Formación del Profesor en la Enseñanza para la Comprensión. Diferentes Perspectivas en Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez Angel: Comprender y Transformar la Enseñanza. Morata, Madrid, 1992, pp. 429.

-RAMIREZ, Rafael. La Escuela Rural Mexicana. Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas de la SEP, 1982, pp. 212

-Rosales Medrano, Miguel Angel, Necesidad de Profesionalización del Magisterio. Revista "Enlace Sector Educativo" SEPyC, SEPDES, Vol. 1, No. 3 , Octubre de 1995, pp. 23-26.

-SEPyC, Revista "Enlace Sector Educativo", Vol. 1 No. 3, Octubre 1995, pp. 20-22.

-SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Artículo 3ro. Constitucional y la Ley General de Educació, Popolibro, S.A. de C.V.

, Manejo de Grupo Multigrado,

Documentos de apoyo al docente
Fernández Editores, S.A. de C.V.,
México, 1992, pp. 110.

, Manejo de Grupo Multigrado,

Documentos de apoyo al docente
Fernández Editores, S.A. de C.V.,
México, 1992, pp. 109.

-UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, Antología de la Práctica Docente Propia, México, 1994,
pp. 232.

, Análisis de la Práctica Docente
Grafomagna, México, 1987, pp. 223

ANEXOS

Y

APENDICES

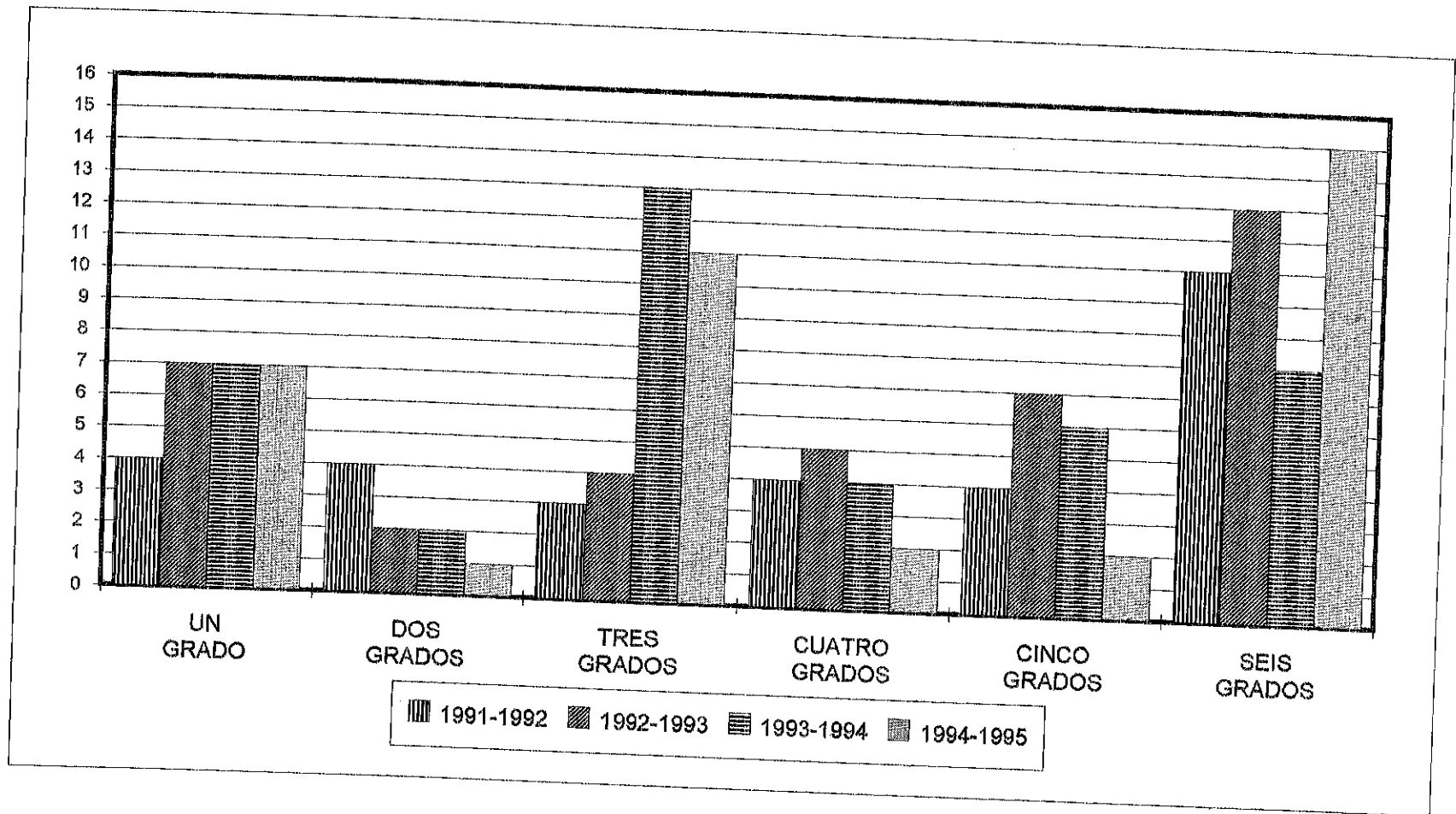
ANEXO 1

GRAFICO 1

Gráfico No. 1

Anexo : 1

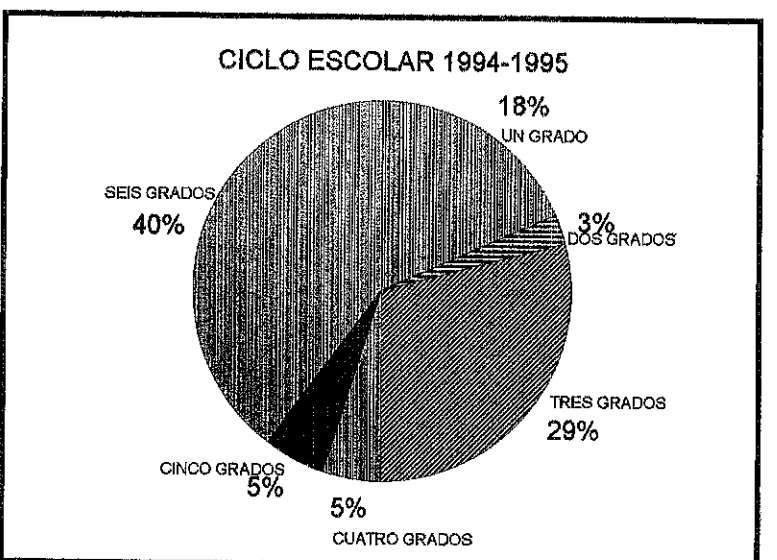
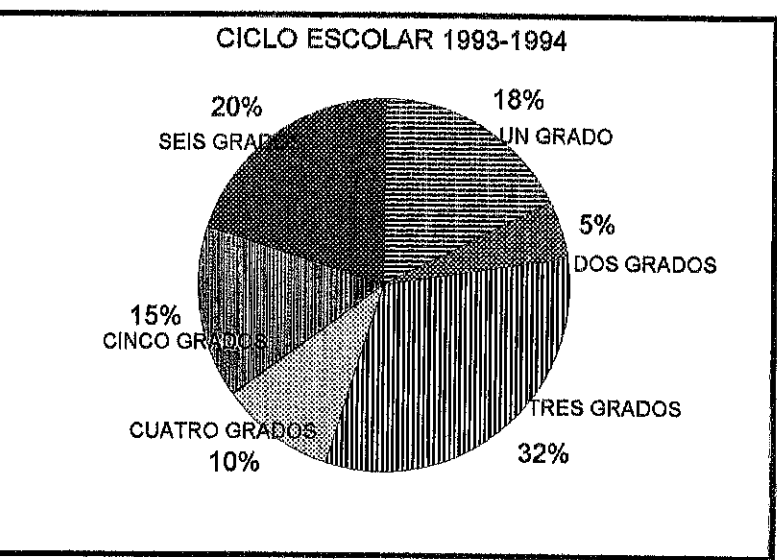
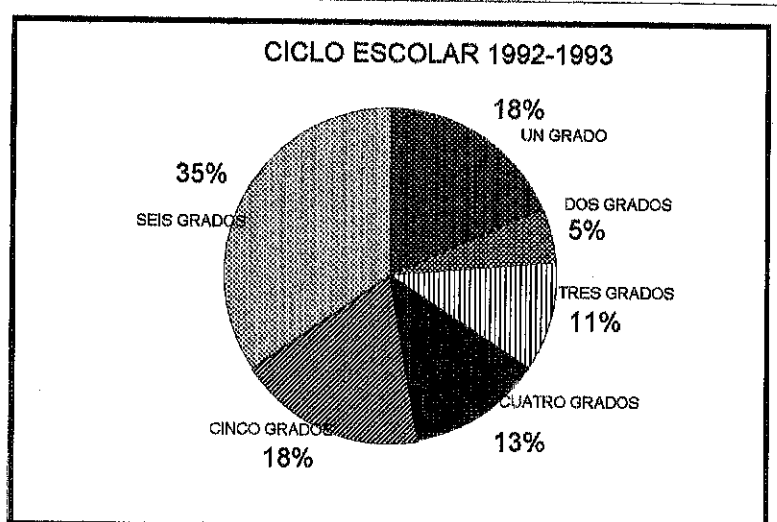
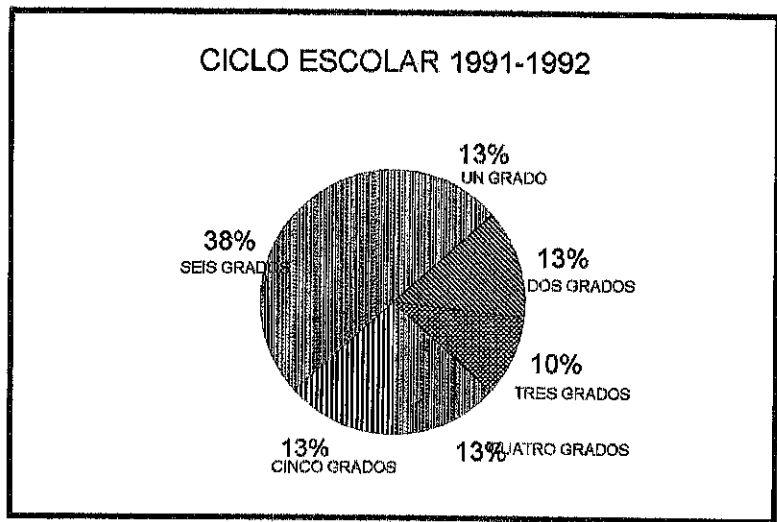
ZONA ESCOLAR No. 019 DEL MUNICIPIO DE SAN IGNACIO, SINALOA.
Número de maestros de acuerdo al número de grados que atienden.



ANEXO 2

GRAFICO 2

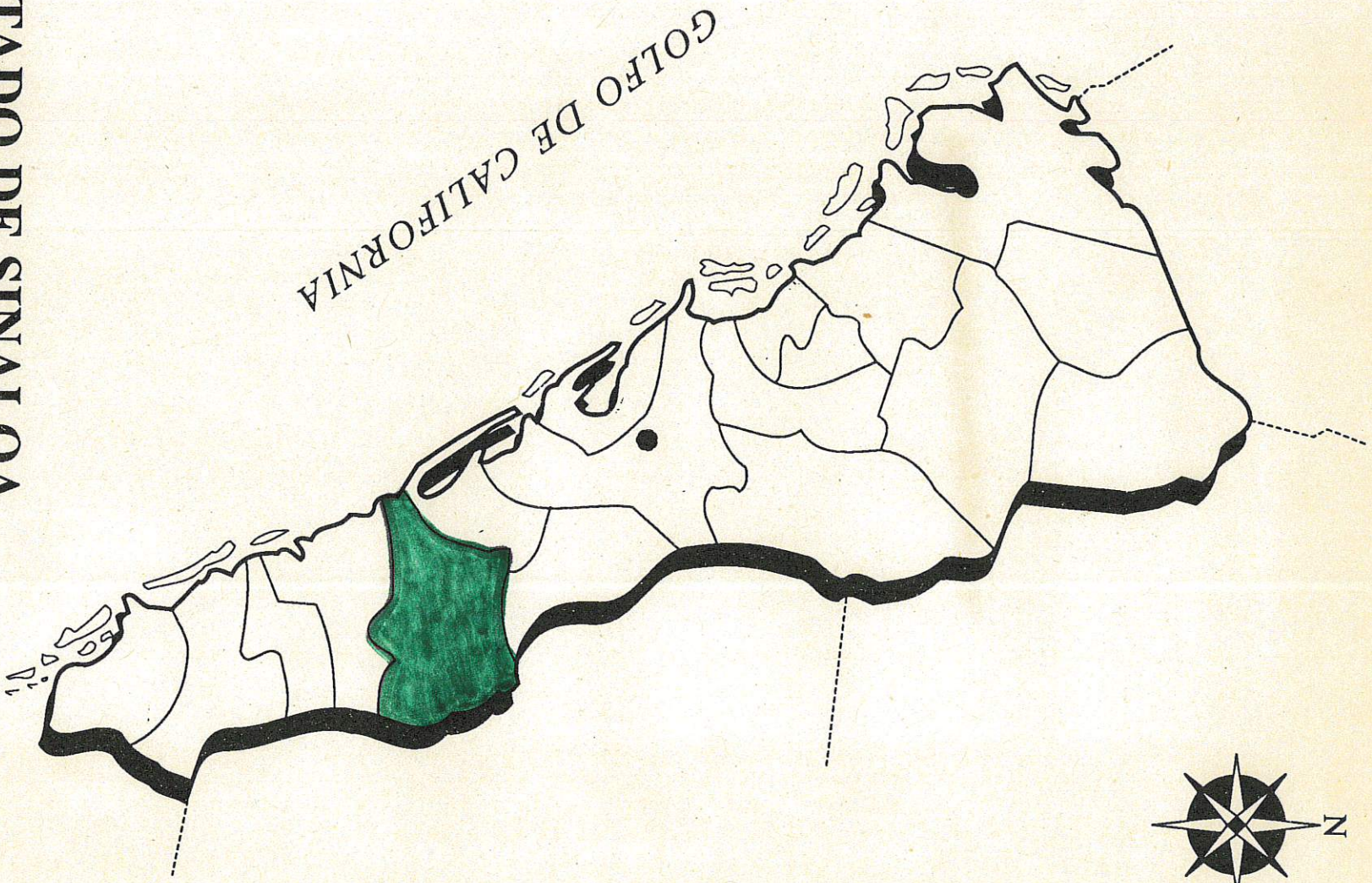
ZONA ESCOLAR No. 019 DEL MUNICIPIO DE SAN IGNACIO, SINALOA.
 Número de maestros de acuerdo al número de grados que atienden



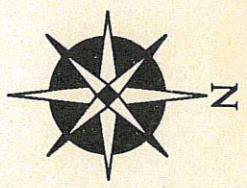
ANEXO: # 3

MAPA: # 1

UBICACION GEOGRAFICA DEL
MUNICIPIO DE SAN IGNACIO, SIN.



GOLFO DE CALIFORNIA



ESTADO DE SINALOA
DIVISION POLITICA

UNIVERSAL

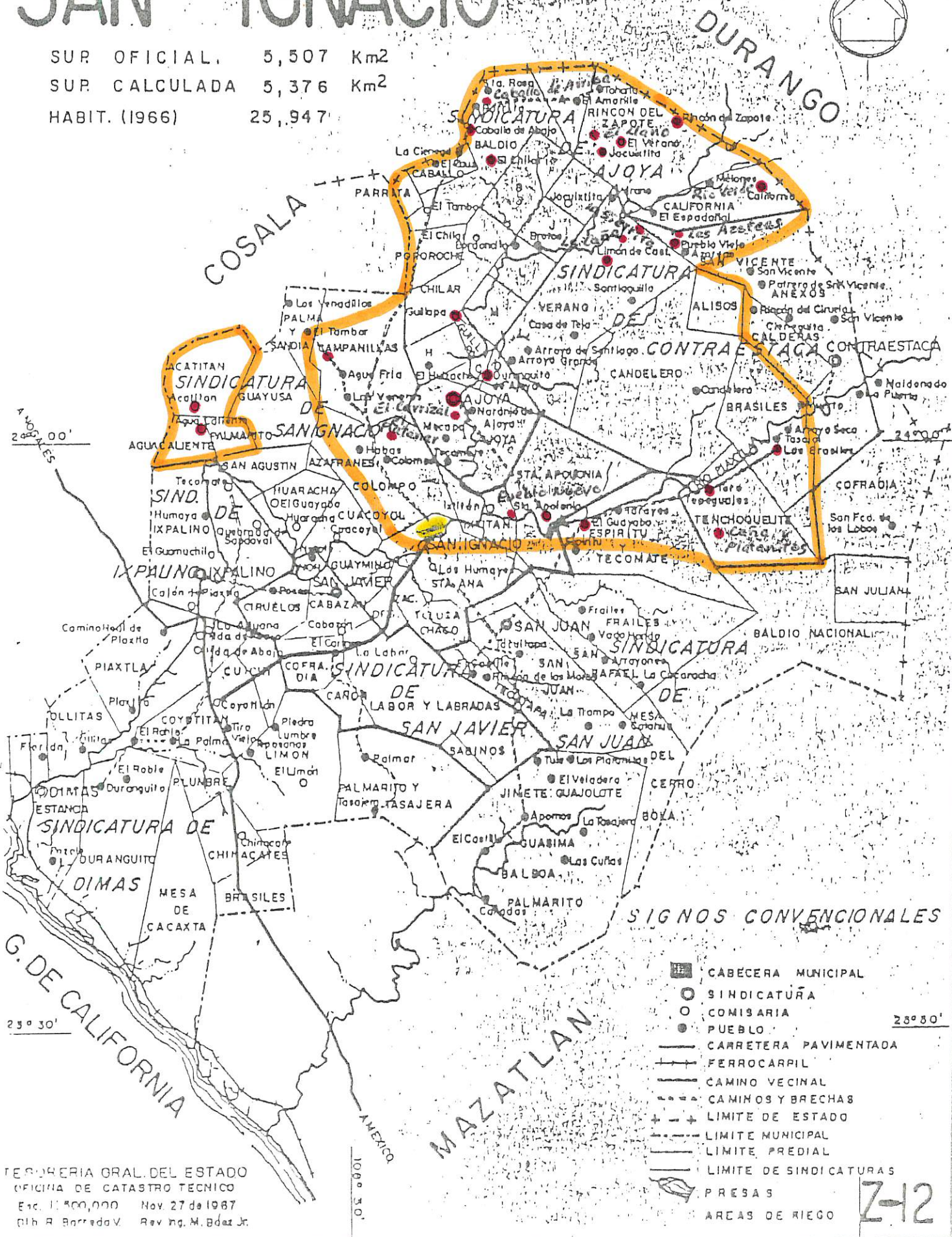
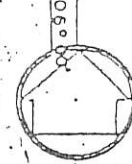
ANEXO : # 4

MAPA: # 2

UBICACION GEOGRAFICA DE LA ZONA
ESCOLAR No. 019, EN EL MUNICIPIO
SAN IGNACIO, SINALOA.

SAN IGNACIO

SUR OFICIAL. 5,507 Km²
 SUR CALCULADA 5,376 Km²
 HABIT. (1966) 25,947



- SIGNOS CONVENCIONALES**
- CABECERA MUNICIPAL
 - SINDICATURA
 - COMISARIA
 - PUEBLO
 - CARRETERA PAVIMENTADA
 - FERROCARRIL
 - CAMINO VECINAL
 - CAMINOS Y BRECHAS
 - LIMITE DE ESTADO
 - LIMITE MUNICIPAL
 - LIMITE PREDIAL
 - LIMITE DE SINDICATURAS
 - PRESAS
 - AREAS DE RIEGO

TESORERIA GRAL. DEL ESTADO
 OFICINA DE CATASTRO TECNICO
 Esc. 1:500,000 Nov. 27 de 1967
 Plh R. Barrera V. Rev. Ing. M. Bdzaz Jr.

23° 30'
 106° 30'
 Z-12

ANEXO : # 5

ORDEN DE COMISION PARA OCUPAR
LA SUPERVISION DE LA ZONA
ESCOLAR # 019



SECRETARIA
DE
EDUCACION PUBLICA

DE EDUCACION PUBLICA.
DIRECCION FEDERAL DE EDUCACION PR
MARIA.
OFICIO No. 143.9 6687 88

ASUNTO: Se otorga nueva comisión.

Culiacán Sin., a 16 de Marzo de 1988

C.PROFR. VICTOR LOERA ALVAREZ.
P R E S E N T E.-

Esta Dirección Federal de Educación Primaria dispone que con sus claves 11011251E0221-004818 y 11011251E0281-142271, pase usted comisionado hacerse cargo de la zona escolar No. 19, resultante de la reestructura de la zona No. 18, ambas con cabecera en San Ignacio, Sin.

Deseándole el mejor de los éxitos en esta nueva-comisión le manifestamos también nuestro deseo de brindarle todo el apoyo posible para que logre el éxito de la misma.



A T E N T A M E N T E.

Secretaría de Educación Pública
Dirección Federal de Educación

~~PROFR. SANTIAGO ZUNIGA BARRON.~~
DIRECTOR FEDERAL DE EDUCACION PRIMARIA.

c.c.p. C.Profra. Esthela Millán Bastidas, Supervisora Esc.Fed. de la Zona No. 18, San Ignacio, Sin.

SZB'ERV'dpa.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

GARCIA, Ramón y Pelayo y Gross. "Pequeño Larousse Ilustrado". Ediciones Larousse. México 1977. 1663 p.

GONZALEZ, Rivera, Guillermo y Torres, Carlos Alberto. "Sociología de la Educación". Corrientes contemporáneas. Colección de Estudios Educativos 2ª edición México 1988. 386 p.

GUARDIA, Remo, "Diccionario Porrúa de sinónimos y Antónimos de la Lengua Española". Editorial Porrúa S.A. México 1988. 386 p.

GUZMAN Pérez, Moisés. "Tuzantla Historia de la Tierra Caliente" Primera edición D.R. Propiedad del autor. México 1991. 386 p.

P:G: Richmond. "Introducción a Piaget" Traducción de alvarez Barra Ignacio. 9ª edición. Editorial Fundamentos. Impreso en España 1981. 151p.

VILLE, Claude A. "Biología" Traducido por Dr. Espinoza Zarza Roberto. Séptima edición. Edición revisada. México 1988. 875 p.

U.P.N., "Ciencias Naturales, Evolución y enseñanza" UPN-SEP. Primera edición México 1988. 248 p.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. "La Tecnología del siglo XX y la enseñanza de las Ciencias Naturales. ¿Aprendizaje por descubrimiento? Antología. UPN-SEP Plan 85. Méx. 1987.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. "Introducción a la Historia de las ciencias y su enseñanza" UPN-SEP. Plan 85. Antología, Méx. 1987

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. "Teorías del Aprendizaje" Antología. Licenciatura en Educación. Plan 85 UPN-SEP. 448 p.

