

Aprendizaje Colaborativo en las aulas multigrados de Básica Media de la U.E. San Guisel Alto en el período 2021-2022

Collaborative Learning in the multigrade classrooms of Basic Media of the U.E. San Guisel Alto in the period 2021-2022

Maria Petrona Pucuna Minta¹[0000-0001-9445-8490], Galo Patricio Silva Borja² [0000-0002-7118-0673]

^{1,2}Universidad Nacional de Chimborazo, Instituto de Posgrado, Riobamba, Ecuador.

¹mary_pucuna@yahoo.com, ²gsilva@unach.edu.ec

CITA EN APA:

Pucuna Minta, M. P., & Silva Borja, G. P. (2023). Aprendizaje Colaborativo en las aulas multigrados de Básica Media de la U.E. San Guisel Alto en el periodo 2021-2022. *Tesla Revista Científica*, 3(1), e107.
<https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e107>

Recibido: 02 de diciembre 2022
Revisado: 08 – 28 diciembre 2022
Corregido: 04 de enero 2023
Aceptado: 11 de enero 2023
Publicado: 13 de enero 2023

TESLA
Revista Científica
ISSN: 2796-9320



Los contenidos de este artículo están bajo una licencia de Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)
Los autores conservan los derechos morales y patrimoniales de sus obras.

Resumen. Los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas rurales atienden generalmente a la multigraduación (Faber y Shearron 1974) como una característica distintiva de sus aulas. La diversidad de edades, grados y niveles de competencia curricular suelen formar parte de la realidad escolar de estos espacios. La didáctica que el docente concreta y planifica está en relación con el desarrollo de su alumnado, movilizandolos aspectos que son de específica aparición en estos contextos escolares. La investigación explora el empleo del aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica a emplear en la escuela rural multigrado bilingüe, Unidad Educativa San Guisel Alto, utilizando un enfoque cualitativo, no experimental, propositivo, transversal y de campo empleando como técnica de recolección de datos la encuesta y como instrumento el cuestionario, en una población de 11 estudiantes de 5to, 6to y 7mo. Los datos obtenidos de la aplicación del instrumento, se complementan con la observación y la información recabada de la consulta bibliográfica. Los resultados esperados están asociados a proponer la utilización del aprendizaje colaborativo en el proceso de enseñanza de los alumnos de aulas multigrados y fomentar el aprendizaje participativo como herramienta para obtener mejores resultados para estudiantes y profesores mediante el empleo de una guía metodológica.

Palabras Clave: Aprendizaje colaborativo, aula multigrado, escuela rural bilingüe
Abstract. The teaching and learning processes in rural schools generally cater to multi-graduation as a distinctive feature of their classrooms. The diversity of ages, grades and levels of curricular competence are usually part of the school reality of these spaces. The didactics that the teacher specifies and plans is related to the development of his students, mobilizing aspects that are of specific appearance in these school contexts. The research explores the use of collaborative learning as a didactic strategy to be used in the rural bilingual multi-grade school, San Guisel Alto Educational Unit, using a qualitative, non-experimental, propositional, transversal and field approach and using as a data collection technique the survey and as an instrument the questionnaire, in a population of 11 students of 5th, 6th and 7th. The data obtained from the application of the instrument are complemented by the observation and information collected from the bibliographic consultation. The expected results are associated with proposing the use of collaborative learning in the teaching process of students in multi-grade classrooms and promoting participatory learning as a tool to obtain better results for students and teachers through the use of a methodological guide.

Keywords: Collaborative learning, multigrade classroom, bilingual rural school

1. INTRODUCCIÓN

Una de las características comunes de las escuelas rurales a nivel mundial lo constituyen las aulas multigrados. La organización escolar en aula multigrados, responde organizativa y curricularmente, a esa ruralidad que presenta bajos niveles de matriculación, donde conviven un grupo de alumnos en una misma sala que no coinciden necesariamente en el grado que están cursando (de la Vega, 2020).

Las peculiaridades de este tipo de escuela en cuanto a la pedagogía y la organización que conllevan para su óptimo funcionamiento, en un escenario heterogéneo y particular, requiere el desarrollo de una escuela inclusiva e innovadora y docentes formados para enfrentar los desafíos de esta modalidad de educación.

Las potencialidades y debilidades asociadas a la enseñanza en aulas multigrados es objeto de numerosas investigaciones que recogen diversas experiencias docentes al respecto (González et al., 2020). Los resultados de estos estudios, de manera similar, revelan, por un lado, las potencialidades asociadas al desarrollo de una escuela rural inclusiva, colaborativa, cooperativa y abierta a las nuevas tecnologías y metodologías didácticas, pero también develan las debilidades que enfrenta la escuela rural, frente a la migración, la carencia de recursos humanos y materiales y la insuficiente formación inicial y continua de los docentes para la práctica pedagógica en este tipo de institución.

Los docentes desde su experiencia coinciden que el aula multigrado es un espacio escolar en el que la atención individual es especialmente oportuna para atender a las necesidades del alumnado. Es precisamente esta diversidad lo que hace que su participación e intervención en las clases no pueda ser igual sino diferenciada, de acuerdo con los niveles, capacidades, habilidades y experiencias de cada cual. De igual forma todas estas escuelas independientemente de su ubicación geográfica coinciden en la obligación de atender las exigencias originadas por las edades variadas de sus grupos escolares. Las particularidades que la didáctica tiene en este contexto son parte del entorno al que se enfrentan los docentes de los cinco continentes cada día en sus aulas.

1.1 Escuela Rural

La escuela rural a lo largo de los años se ha mostrado como una escuela atrasada pedagógicamente en comparación con la urbana, no sólo desde un punto de vista económico sino también estructural e incluso social. Además, con una visión pesimista de cuáles serían los resultados alcanzados por los alumnos que asisten a estas escuelas. Sin embargo, la escuela rural es más que un establecimiento puramente escolar, a veces sin proponérselo y mediante la interacción con diferentes actores, la historia y actualidad del entorno, la van conformando de múltiples maneras.

No obstante, la atención a la escuela rural es un tema que va surgiendo en las cuestiones relacionadas con la educación e incluso en los medios de comunicación las hipótesis y suposiciones sobre su actividad educadora suelen ser muchas y diversas. Aunque, se ha investigado sobre escuela

rural y sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela rural, se necesita diseñar y desarrollar más investigaciones que permitan construir conocimiento práctico sobre ella.

La escuela rural desde la perspectiva de enfoques pedagógicos sigue planteando una didáctica tradicional en el aula multigrado y enfrenta como principal obstáculo la limitada capacidad de gestión que dispone el personal docente que labora en las mismas. Tahull y Montero (2018), expresan se avizora en la actualidad que aquella ruralidad tradicional, homogénea y conservadora, se ha transformado hacia modalidades más plurales, complejas, dinámicas y flexibles.

1.2 Escuela y Aula Multigrados

La escuela multigrados se identifica por su presencia en zonas rurales y está caracterizada por concentrar problemas de equidad y calidad (Rossainzz & Hevia, 2022). Lo que hoy es un sistema complejo organizado en niveles, grados y asignaturas, se inició con escuelas de una sola aula y un único maestro, donde confluían alumnos de diversas edades y se aprendía de todo. La escuela de hoy, organizada en edades y grados, fue una evolución en la mayoría de países, sin embargo, la escuela multigrados sigue extendida en todo el mundo.

Varios autores coinciden en que las actividades de enseñanza para el aula multigrados deben proponer tareas comunes y simultáneas para el conjunto de estudiantes. Las actividades diferenciadas pueden generar dos formas de atención, que se alternan: atención directa durante una actividad o tarea, como el monitoreo de un trabajo grupal o individual; y atención indirecta, pues se han orientado tareas individuales o grupales para que trabajen de manera autónoma.

En estas aulas se puede observar, por lo general, que los estudiantes más pequeños buscan imitar los comportamientos de los más grandes, ya sean negativos o positivos. Los alumnos trabajan al mismo tiempo en actividades iguales o diferentes. La participación de los alumnos es heterogénea según sus características y el maestro tiene que variar de forma continua y sistemática la atención directa e indirecta.

1.3 Formación Docente en la Enseñanza en el Aula Multigrados.

La enseñanza en aulas multigrados exige del docente asumir las responsabilidades inherentes a una escuela ubicada en una zona rural o aislada, donde convergen un conjunto de fenómenos particulares de este entorno. En el cual, deberán insertarse para comprender a la comunidad, identificar y familiarizarse con la expectativa sobre la educación, establecer relaciones personales y profesionales, además de forjar su visibilidad dentro de la comunidad.

El cúmulo de diversidad que enfrentan los docentes de las escuelas multigrado es un aspecto que resulta relevante mencionar. La diversidad presente no sólo se manifiesta en cuanto a las distintas edades o grados de los alumnos que comparten el aula, sino también en relación con cuestiones étnicas, culturales y lingüísticas que caracterizan la región donde se ubican estas escuelas (Bautista, 2018).

En este escenario, el profesorado, al tener que educar en tres o más niveles a la vez, ocupa un rol muy diferente al que poseen los educadores en otras escuelas fiscales o privadas, en el cual, según plantea (Freire et al., 2021) como principal desafío atienden simultáneamente la diversidad social, cultural, lingüística y etaria que presenta el alumnado, a pesar de no tener la formación profesional para ello, complejizado aún más por las características del currículum escolar monocultural que no responde a la modalidad de escuelas multigrado, ni al contexto donde están ubicadas estas escuelas.

La gran mayoría de profesionales que ejercen en esta modalidad de enseñanza no han recibido la preparación adecuada en cuanto al desempeño en condiciones de ruralidad y multiplicidad de responsabilidades. Lo que incide de manera directa en el alcance de los aprendizajes en cuanto a la calidad en el desempeño pedagógico.

Al respecto, Schmelkes y Aguila (2019), afirman que los docentes de aulas multigrados necesitan una formación docente especializada, el rescate de la experiencia de docentes y prácticas modelos, una organización escolar que adquiera diversas formas, materiales didácticos, espacios y equipamientos que sean suficientes, dignos y que permitan atender la diversidad del aula. Donde el docente, ejecute efectivamente el rol de facilitador y pueda repartirse entre todos los alumnos, orientando y resolviendo preguntas y donde los alumnos trabajen autónomamente solos o en grupo, con la ayuda de otros alumnos, lo que facilitaría que el docente, se enfoque en aquellos que más necesiten de su orientación.

La práctica pedagógica en este contexto desafía al docente en el desarrollo de experiencias para identificar las necesidades individuales de aprendizaje de los estudiantes, considerando que no existe la uniformidad por edad o grado, por tanto, un docente atiende varios niveles dentro de una misma clase e imparte asignaturas de profesores especializados, por ejemplo, en idiomas (Fardoun et al., 2014). Además de la inexistencia de un modelo educativo específico para atender esta modalidad de cursos combinados en el cual el docente pueda apoyarse, constituye un problema que enfrenta la escuela multigrado, donde se manifiesta aun la prevalencia de la estandarización del currículum educativo, que homogeniza a los grupos escolares (Galván y Espinosa, 2017).

Existe la percepción que en el Ecuador poco o nada, se ha hecho por atender a las escuelas del sector rural, y no se concentra únicamente en la formación de los docentes o en la inexistencia de currículos orientados a aulas heterogéneas, se evidencia además en otros factores primordiales, como por ejemplo la dotación de textos escolares, los cuales son elaborados de manera generalizada, entonces, ¿cómo se pretende dar una educación que atienda a las necesidades de cada contexto?; ¿cómo se pretende que los textos escolares que van diferenciados para cada año escolar, sirvan como una herramienta adecuada dentro de un sistema multigrados?, estas y otras son interrogantes planteadas desde un punto de vista pedagógico que manifiestan que la dificultad, más allá de los

maestros poco capacitados, es el sistema en sí, que no está diseñado para adaptarse a este tipo de instituciones.

1.4 Aprendizaje Colaborativo en las Aulas Multigrados.

La dinámica dentro de la escuela multigrados exige trabajar con estrategias de acuerdo a las necesidades y condiciones del contexto. El empleo del trabajo colaborativo entre estudiantes como estrategia de aprendizaje se caracteriza por la relación de interdependencia entre los miembros del grupo, motivados por el deseo de alcanzar un objetivo propuesto, a través de establecer relaciones simétricas y recíprocas, desplegando habilidades comunicacionales y asumiendo una responsabilidad individual compartida como condición necesaria para el logro del objetivo, donde a cada participante se le asigna una tarea en correspondencia con sus conocimientos, habilidades y actitudes, manteniendo todos la misma relevancia e importancia dentro del grupo (Yong et al., 2018).

En opinión de Peña et al (2021), esta estrategia de aprendizaje promueve el proceso de construcción del conocimiento, favorece el desarrollo de actitudes sociales y el proceso de leer comprensivamente, lo que posibilita que los y las estudiantes a través del diálogo puedan interrogar un texto, realizar deducciones, retroalimentarse, complementarse, autorregularse, evaluarse y coevaluarse.

La aplicación de la metodología participativa en el aula multigrados permite lograr competencias de calidad para la mayoría de los alumnos rurales, atendiendo a la diversidad en el aprendizaje. Enciso (2021) plantea en este sentido y para este contexto que, dentro de la literatura especializada, se habla del aprendizaje cooperativo y colaborativo, el sistema de tutorías entre alumnos, los agrupamientos flexibles y las situaciones didácticas compartidas.

Como alternativa para fortalecer y enriquecer el trabajo del docente se plantea la educación activa y participativa, mediante el uso de novedosas estrategias y técnicas que dinamizan el trabajo en el aula. Según Llanos y Tapia (2021) existen dos formas de aprendizaje aplicables que son las más relevantes en las aulas multigrados:

1. El aprendizaje colaborativo, en el que, como grupo o como clase, alumnas y alumnos participan activamente en la construcción conjunta de conocimientos a través de la interacción, con el fin de alcanzar una meta u objetivo propuesto.
2. El aprendizaje autónomo, en el que cada quien debe adquirir progresivamente tanto habilidades de autorregulación de su propio aprendizaje como el desarrollo cada vez más autónomo de sus competencias.

Ambas formas de aprendizaje responderán a las complejidades que presenta cada aula multigrado. Teniendo en cuenta la diversidad de grados y edades por atender, será necesario que trabajen por momentos de forma individual y por momentos en grupo.

Para el docente, en el caso particular de emplear el aprendizaje colaborativo en un escenario de aula multigrado, demandará mucho más del maestro que simplemente colocar a los estudiantes en grupos e instruirlos para que trabajen juntos (Le et al., 2018).

1.4 Antecedentes Investigativos

La mayoría de los estudios sobre aprendizaje colaborativo, a criterio de García y Gaviria (2021), se enfocan en investigar el efecto y resultados en los procesos de aprendizaje, y la percepción de docentes y estudiantes, centrándose menos en estudiar las creencias que se atribuyen docentes y estudiantes cuando participan e interactúan en la metodología del aprendizaje colaborativo.

En relación al aprendizaje colaborativo, Menacho (2021), destaca que es un proceso en el cual el aprendizaje, se produce a través de la interacción de los miembros del equipo, en mejor forma de lo que aprenderían por sí mismos, siempre y cuando sus miembros tengan la capacidad de distinguir y contrastar sus puntos de vista, provocando un proceso de construcción de conocimiento. El aprendizaje en este proceso, se sustenta en estrategias de colaboración donde, se comparten ideas, conocimientos, valores y sentimientos aprendiendo unos de otros, en forma organizada y estructurada, desarrollando la comprensión y el respeto y fortaleciendo la autonomía en la búsqueda de soluciones de forma individual o colectiva.

Los estudios que se centran en evaluar la efectividad del aprendizaje colaborativo empleado como estrategia didáctica, concuerdan en el impacto favorable que producen en el aprendizaje. Destacando su incidencia en una mejor comprensión de los temas, mayor cohesión grupal y procesos de colaboración; la promoción de habilidades de razonamiento crítico y resolución de problemas; la flexibilidad cognitiva y las habilidades para la búsqueda de información (Griffin y Howard, 2017).

Desde una perspectiva similar Pajarito (2021), identifica el impacto generado por las estrategias pedagógicas que mediante el aprendizaje colaborativo buscan optimizar las prácticas de los docentes en aulas rurales, ante la necesidad de hacer una aproximación a las situaciones particulares de los educadores de aula multigrado y a la forma como se contextualizan sus prácticas de enseñanza. El resultado produjo una estrategia pedagógica para que los docentes de las escuelas rurales con modalidad aula multigrado desarrollen habilidades para analizar sus particulares condiciones, exigencias y características de sus prácticas educativas y la forma como estas, se ven influenciadas por la inserción del aprendizaje colaborativo para mejorar los procesos de aula.

Mientras otras investigaciones como la de Mendoza et al. (2019), se centran en mostrar que la educación rural enfrenta mayores y más retos para los cuales se necesita el empleo de nuevos métodos que permitan mejorar la calidad de aprendizaje. Sin pretender cambiar lo que ya estaba realizado con su investigación, planteó que existen formas novedosas de intervenir en un contexto rural, que demandan una contextualización y una mayor movilidad entre los actores educativos. Demostró con su intervención en este centro educativo la obtención de grandes aprendizajes, los

docentes reconocieron la relevancia de fortalecer las estrategias de intervención inclusivas, donde los niños lograron interrelacionarse, hubo una comunicación efectiva, interdependencia positiva, se considera que un 80% de los estudiantes obtuvieron los aprendizajes esperados y se reforzó el 20% que no logró las competencias deseadas.

La investigación propuesta es considerada relevante y aplicable, teniendo en cuenta que a pesar de la complejidad que caracteriza el aula multigrados en cuanto a la práctica pedagógica que en ella se desarrolla, como resultado los estudiantes podrán valerse por sí mismos de forma individual y en relación al grupo; convirtiéndose en responsables de su aprendizaje e independientes de la guía constante del maestro. Aprenderán a conocerse y tendrán iniciativa personal para gestionar su propio aprendizaje y tomarán conciencia de su ritmo en relación al tiempo y a los recursos.

Por otro lado, le permitirá al docente planificar el proceso de enseñanza aprendizaje considerando el trabajo independiente del estudiantado distinguiendo entre ciclos medios y superiores, dándole la posibilidad de atender, y prestar atención, a aquellos de menor autonomía de aprendizaje los cuales, requieren más tiempo de su presencia e intervención pedagógica.

2. METODOLOGÍA O MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación es de tipo cualitativa, este enfoque “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Hernández y Mendoza, 2018), sigue un diseño no experimental, hasta el nivel propositivo, con enfoque en una realidad social. La consulta de bibliografía, la observación de campo y la encuesta son las técnicas empleadas en el estudio.

La investigación de bibliografía sobre el tema en general constituyó la primera etapa del estudio y posteriormente, en una segunda etapa, se procedió a su descomposición en partes, para analizar la caracterización de las aulas multigrados, las metodologías activas que pueden aplicarse en este tipo de aulas, el conocimiento de los docentes sobre el trabajo en esta tipología de aulas y su conocimiento sobre el empleo de estas novedosas metodologías. Esta etapa, se complementó con la observación naturalista y la encuesta aplicada a los estudiantes.

La consulta de bibliografía, se utilizó como método de recolección de información proveniente de fuentes secundarias, como la normativa legal vigente, artículos y libros especializados y el enfoque cualitativo empleado. La información recolectada permitió documentar la problemática identificada, el marco legal y conceptual pertinente al objeto de estudio, el método que sustenta la investigación y la elaboración de la guía metodológica basada en el aprendizaje colaborativo.

Una vez concluida la primera etapa y elaborado el diseño de la investigación, se continuó con la investigación de campo. La cual, se desarrolló en la unidad educativa y dentro del aula mediante la observación naturalista basada en la experiencia, en el ambiente de los estudiantes, sin molestar su rutina diaria, lo que proporcionó impresiones generadas por un comportamiento totalmente

espontáneo pues desconocían que estaban siendo observados científicamente. Como parte del proceso, se aplicó una encuesta sencilla a los alumnos, orientada a conocer los criterios sobre las clases que reciben, haciendo un análisis interpretativo de los resultados. El estudio, se desarrolló de forma transversal donde, se analizó la problemática en el período 2021-2022.

La encuesta fue aplicada in situ, en el contexto de la Unidad Educativa San Guisel Alto, la cual es una unidad intercultural bilingüe ubicada en la comunidad del mismo nombre, parroquia Columbe, Cantón Colta, Provincia de Chimborazo. Funciona desde primer grado a tercer año de bachillerato jornada matutina y modalidad presencial. La selección de la muestra, se realizó de forma no probabilística respondiendo a las características comunes que presentan los niños de interés para el estudio.

En la actualidad, la unidad educativa cuenta solo con 67 estudiantes, esta disminución de la población estudiantil es el resultado del proceso de migración que se enfrenta en la actualidad. En el nivel superior y bachillerato se cuenta con 46 estudiantes y en los niveles preparatorios, básicos elementales, básica media con 21 estudiantes. Desde la unificación trabajan 12 docentes en el nivel superior y bachillerato y con los niveles inferiores trabajan 2 docentes. De los 21 estudiantes de básica media, 10 pertenecen a los niveles preparatorios, básicos elementales y 11 del nivel medio.

Los 11 estudiantes del nivel medio que conforman los grados 5to, 6to y 7mo fueron los elegidos para practicarles el cuestionario elaborado, compuesto por 8 preguntas donde los niños seleccionaron la opción ajustada a su criterio y respondieron 1 pregunta abierta donde expresaron públicamente sus ideas tal como las piensan, lo que permitió verificar el conocimiento de los estudiantes y su concepción individual lo que posibilitó entender sus apreciaciones ante un suceso o acontecimiento (Fernández y Postigo, 2020)

Tabla 1. Número de participantes por grado escolar

GRADO ESTUDIANTES	
5to	3
6to	4
7mo	4
Total	11
Elaborado por: Los Autores	

El instrumento diseñado demostró su validez y fiabilidad teniendo en cuenta que su aplicación es sencilla y viable, empleó poco tiempo para cumplimentarlo, el formato de su presentación es simple y las preguntas son claras.

3. RESULTADOS

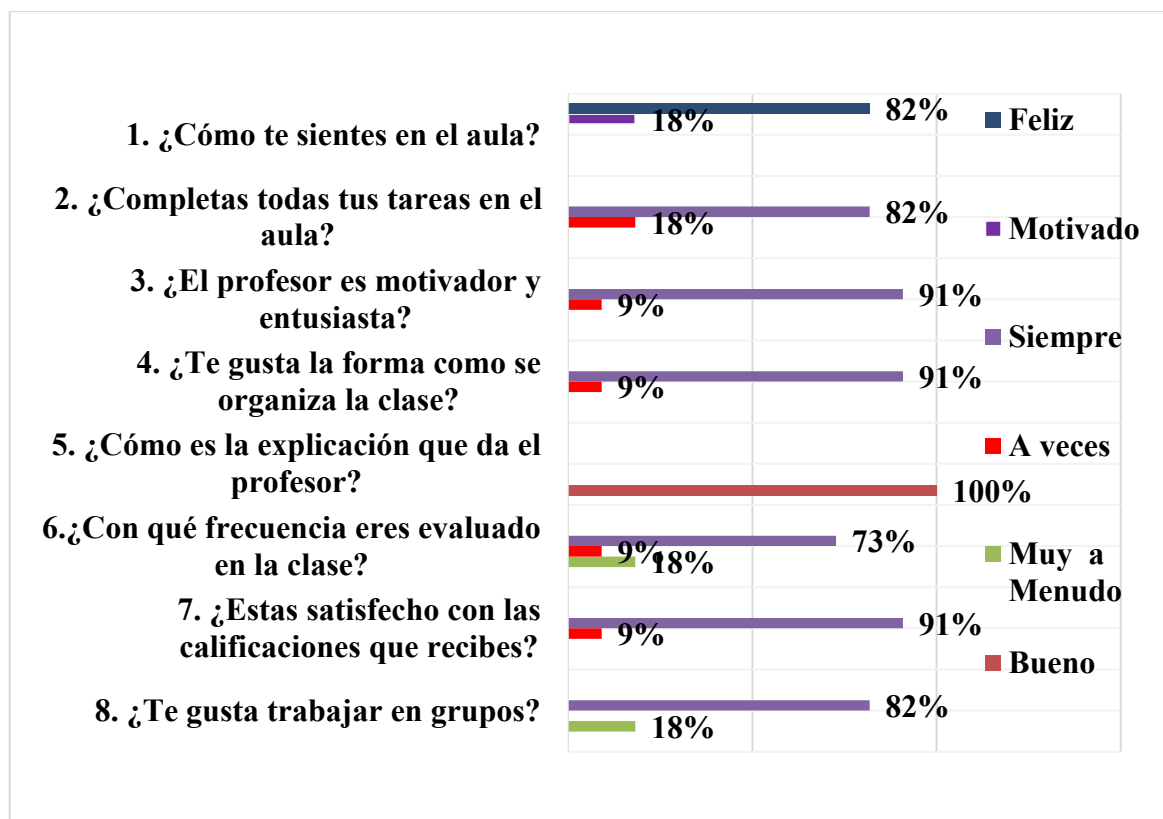
3.1 Análisis e Interpretación de los Resultados del Cuestionario

Los resultados que a continuación, se presentan en la tabla 2, corresponden con la autopercepción que tienen los estudiantes de nivel medio de los grados de 5to, 6to y 7mo de la Unidad

Educativa San Guisel Alto de la metodología de enseñanza empleada para favorecer el aprendizaje, los métodos de evaluación empleados por su profesor en clase y el clima escolar obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario y expresados en porcentaje.

Gráfico 1:

Resultados de la aplicación del cuestionario



Elaborado por: Los Autores en base al estudio realizado

Un alto porcentaje de estudiantes, expresado por el 82%, refiere sentirse “Feliz” en el aula, mientras que el 18% restante afirma sentirse “Motivado”. La interpretación de los resultados a partir de las respuestas manifestadas por los estudiantes en la primera pregunta del cuestionario permite afirmar que de forma generalizada la totalidad de los estudiantes sienten algún nivel de satisfacción en relación a la metodología de enseñanza aplicada en el aula, lo expresado, constituye un indicador positivo del clima escolar y de aceptación de la metodología que favorece el desarrollo social en lo que, se refiere a las relaciones con sus compañeros y profesores, de vital importancia en esta etapa de la vida de los educandos.

La felicidad percibida en la mayoría de los estudiantes interviene en su disposición para ir cada día a la escuela, participar en actividades extraescolares, en su estado de ánimo y su forma de ser, en el presente y para el futuro; y en reconocer este espacio como un lugar del cual quiere formar parte y al cual pertenecen. Los estados emocionales de felicidad y motivación percibidos propician los estímulos suficientes para alcanzar mayores logros en su rendimiento académico, ayudar a los demás a través del trabajo en grupo, respetar a sus profesores, aprender a auto valorarse, establecer

relaciones sociales satisfactorias y enfrentar los desafíos identificándolos como una oportunidad de aprendizaje.

El 82% de los estudiantes, la mayoría, expresó en la segunda pregunta que “Siempre” completa todas sus tareas en el aula, el 18% restante que elige “A veces” como respuesta, este resultado se corresponde con dos de los estudiantes más pequeños pertenecientes al Grado 5to, los cuales poseen un ritmo diferente condicionado por la edad en comparación con el grupo, lo anterior permite identificar la necesidad de adecuar para estos casos particulares de forma individualizada la manera en la que se establecen las tareas para que les sea posible completar las actividades asignadas.

El 91% de los estudiantes concordó en la tercera pregunta que el profesor es “Siempre” motivador y entusiasta, mientras que el 9% considera que solo, se comporta de esa forma “A veces”. La respuesta asociada en este caso se concentra en un estudiante de 7mo grado que argumenta su preferencia personal por el trabajo individual. La motivación del profesor constituye una pieza clave que repercute positivamente en la autoestima de los alumnos y en su aprendizaje. Su estado de ánimo transmite al alumnado positividad, pasión, deseos de dar lo mejor y aprender de cada situación.

La motivación desde la perspectiva del docente implica la capacidad de innovación y de utilizar diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje para involucrar a los estudiantes en el proceso, procurando alcanzar un aprendizaje significativo para lo que, se vale de formas diferentes de explicación mediante la utilización de materiales diversos. Para ello establece una relación horizontal que propicia un aprendizaje bidireccional que enriquece la práctica docente, mejora sus metodologías, competencias y recursos lo que lo pone en mejores condiciones de enfrentar la diversidad del alumnado.

En la cuarta pregunta, por amplia mayoría el 91%, los estudiantes aseveran que “Siempre” les gusta la forma en la que se organiza la clase, mientras que el 9% afirma que “A veces”. Coincide en este caso el mismo estudiante de la pregunta anterior que refiere preferir el trabajo individual, no posee paciencia para seguir el ritmo del grupo, termina las actividades con mayor rapidez y no evidencia interés en ayudar a los más pequeños. Lo expresado por la mayoría manifiesta que cualquiera que hubiera sido el criterio de agrupamiento propuesto por el profesor, favoreció que los estudiantes aprendieran a conocerse, a compartir y relacionarse afectivamente, y buscar de conjunto la solución a sus tareas.

El 100% de los estudiantes en la pregunta cinco califica la explicación del profesor como “Buena”, lo que constituye un indicador de que existe una comunicación favorable entre el docente y los estudiantes que manifiestan a través de su participación en clases y sus evaluaciones los logros académicos alcanzados.

En relación con los resultados obtenidos en la sexta pregunta se evidencia que el 73% de los estudiantes afirma que “Siempre” es evaluado en clase, mientras un porcentaje menor del 18%

expresa que es evaluado “A menudo” y finalmente un mínimo del 9% expresa ser evaluado “A veces” que se corresponde con el estudiante de 5to que anteriormente ha expresado inconformidad con los métodos empleados. El proceso de evaluación utilizado en clase es permanente, no solamente para notas sino para identificar si los estudiantes se han adueñado del conocimiento, entienden el contenido y son capaces autónomamente de resolver las dificultades.

El 91% de los estudiantes expresa mayoritariamente en la séptima pregunta que “Siempre” está satisfecho con las calificaciones que recibe, solo un 9% expresa sentirse satisfecho solo “A veces” de manera similar en este caso la respuesta se corresponde con la percepción de uno de los estudiantes de 5to grado mencionado con anterioridad, el más pequeño en edad del aula que expresa insatisfacción por las calificaciones obtenidas.

El 82% de los estudiantes afirma que le gusta trabajar en equipo “Siempre”, solo dos estudiantes aseveran que les gusta “Muy a menudo”. Se observa mayoritariamente la preferencia del aula por el trabajo grupal el porcentaje menos significativo que expresa menor satisfacción se corresponde con los estudiantes de 5to y 7mo que previamente han mostrado determinadas inconformidades con la metodología empleada.

El empleo de diversas estrategias didácticas de enseñanza permite que las clases sean más amenas, activas, participativas y que permitan la convivencia pacífica. Un clima apropiado propicia que los estudiantes se sientan cómodos, confiados, queridos, integrados en el grupo lo que facilita el trabajo en equipo, la colaboración, la participación y el deseo de aprender de los estudiantes es más significativo que el esfuerzo del profesor en enseñar.

Con relación a la pregunta abierta número nueve del cuestionario formulada a los estudiantes acerca de los cambios o modificaciones que les gustaría hacer en relación a las clases la mayoría coincide en cuatro aspectos fundamentales ordenados según su relevancia para el grupo:

- ✓ Trabajar más tiempo en el laboratorio de computación: Las escasas horas planificadas y el equipamiento insuficiente no hacen posible que la participación de los estudiantes en los laboratorios supere las dos horas semanales lo que impide que los estudiantes desarrollen un mayor número de tareas o proyectos mediante el empleo de los recursos tecnológicos.
- ✓ Leer más cuentos en clase: No se dispone de una colección física de libros, revistas u otros materiales suficientes que puedan emplearse en clase, ni de materiales escolares adecuados a este tipo de enseñanza multigrado.
- ✓ Que el aula sea más amplia: la infraestructura del aula por sus dimensiones imposibilita que el espacio físico se utilice para garantizar que los grupos de estudiantes se ordenen de forma que se facilite la colaboración, al estar confinados en

un espacio tan reducido el ruido que se produce al interactuar los estudiantes imposibilita que se escuchen, se concentren, etc.

- ✓ Trabajar más actividades en grupo: Las limitaciones de recursos imposibilitan una mayor planificación de actividades grupales, lo cual es percibido por los estudiantes como una limitante para el trabajo en equipo.

3.2 Propuesta de Guía Metodológica para la utilización del Aprendizaje Colaborativo en el aula multigrado

Paso 1. Orientar a los Estudiantes

Para garantizar el éxito en el empleo del aprendizaje colaborativo como técnica didáctica en el aula, el docente comenzará orientando al alumno con respecto a la lección, temática o actividad que se va a desarrollar la cual ha sido minuciosamente planificada por el con anterioridad.

Para ello describirá todas y cada una de las actividades y acciones a desarrollar, ya sea mediante instrucciones de forma oral, a través de la lectura de una guía, un video u otro recurso disponible; explicará las responsabilidades, nuevas y diferentes, que necesitarán asumir para desempeñar el rol que le sea asignado para ejecutar la tarea, deberá explicar las funciones asociadas a los disímiles roles (supervisor, secretario, motivador, administrador de materiales, observador, controlador de tiempo u otro) a desempeñar dentro del grupo para garantizar la participación equitativa, adecuada y activa de todos los integrantes.

Paso 2. Creación de grupos

El docente deberá formar grupos considerando la complejidad de la actividad, por tanto el tamaño óptimo del grupo, estará relacionado con la cantidad de recursos que demande la tarea (a mayor complejidad en cuanto a recursos a emplear para completar la tarea mayor la cantidad de integrantes del grupo y viceversa).

En la selección de los integrantes del equipo, el docente garantizará la heterogeneidad lo que potenciará los resultados al promover espacios de intercambio, discusión, explicación, justificación, resolución de problemas, etc. elementos que promueven el aprendizaje al tener perspectivas y puntos de vista diversos los participantes.

En la creación de los agrupamientos el docente formará los grupos cuidando que los alumnos desmotivados no sean mayoritarios en un equipo, de igual forma prestará cuidado al rol que le asigna a este tipo de estudiante en función de disminuir la conflictividad en el momento de desarrollar las actividades, preguntará el criterio de los alumnos acerca de la composición del equipo y de existir aversión a la composición establecida establecerá acuerdos para la convivencia del grupo.

El docente propiciará que el salón de clases esté dispuesto de forma que los integrantes de los equipos puedan interactuar e intercambiar materiales e ideas con facilidad y cercanía tanto al interior del equipo como con otros equipos y con el docente.

Paso 3. Estructuración de la tarea de aprendizaje

La estructuración de la tarea de aprendizaje constituye el método primordial para enseñar empleando la técnica didáctica de aprendizaje colaborativo. El proceso de estructuración seguirá el principio clave del aprendizaje colaborativo, la interdependencia positiva, que incorpora los restantes principios la responsabilidad individual, el desarrollo de habilidades de trabajo en grupo, la creación de grupos heterogéneos de trabajo, la igualdad de oportunidades y la alta motivación.

El o los objetivos partirán de la actividad y consistirá en aprender el material o desarrollar la destreza específica asignada según el rol asegurando que todos los participantes aprendan enfocados fundamentalmente en la práctica de la competencia lo cual, es fundamental para la ejecución de la tarea.

Las tareas asignadas deben fomentar la responsabilidad individual de forma que se adquieran conocimientos y competencias, estrategias, procedimientos que puedan ser aplicados y explicados individualmente. Es recomendable asignar recompensas por los logros alcanzados producto de la interdependencia alcanzada de manera individual, grupal o por tareas. Garantizar la interdependencia de roles, asignar roles rotativos en cada actividad o complementarios que posibiliten que todos vivan las diferentes experiencias.

Paso 4. Facilitar la Colaboración de los Estudiantes

El docente cumple el rol de guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje que emplea las técnicas didácticas de la metodología de enseñanza del aprendizaje colaborativo, su función es de facilitador, mentor, colega, coinvestigador, motivador las cuales desempeña a partir de la observación equitativa de cada grupo, intercediendo para dar explicaciones acerca de cómo proceder, donde buscar información, proporcionando experiencias prácticas que expliquen ideas abstractas o conceptos, facilitando la retroalimentación adecuada y el tiempo para que los estudiantes reflexionen acerca de sus procesos de aprendizaje.

La disposición del espacio del salón de clases puede ser un elemento que potencie u obstaculice el aprendizaje, el docente realizará una óptima disposición del espacio para que los estudiantes desarrollen sus actividades de forma coherente con la práctica educativa que potencie los beneficios de la técnica didáctica aplicada a lo largo de todo el proceso.

Paso 5. Calificar y Evaluar el Aprendizaje Colaborativo

La evaluación en el aprendizaje colaborativo se enfoca en proveer un escenario de retroalimentación que mediante acciones de monitoreo e intervención produzca conocimiento y posibilite la mejora del producto final, por tanto, la evaluación constituirá un elemento de motivación para alcanzar mayores niveles de desempeño, altas expectativas y un producto final de mayor calidad.

Este proceso podrá ejecutarse por el profesor según la forma tradicional retroalimentando al estudiante con los conceptos y aplicaciones, o por el propio estudiante o por los integrantes del grupo en forma de autoevaluación, coevaluación o mediante la evaluación grupal.

La autoevaluación reforzará el conocimiento del proceso de aprendizaje y le permitirá reflexionar sobre sus logros, sus habilidades de trabajo en grupo, de expresión oral y de escritura, para la resolución de problemas; y la coevaluación con la asesoría del profesor promueve la cooperación entre pares y permite conocer como son percibidos por el grupo, retroalimentarse de los méritos y aportes de cada uno de los integrantes del grupo.

El proceso de calificación y evaluación del aprendizaje colaborativo de forma grupal permite que el grupo perfeccione continuamente su trabajo, elimina acciones que no aportan positivamente al aprendizaje del grupo y al producto final, no se distingue la autoría de forma individual y el conocimiento es de todos y se alcanza de forma consensuada, reflexionando acerca de la retroalimentación positiva que se obtuvo de forma individual y grupal, se proponen nuevas metas para mejorar las competencias y habilidades personales y del grupo, se celebran los logros y metas alcanzado de conjunto.

Discusión

Los resultados son coincidentes con la percepción de los últimos años en la que se evidencia un mayor éxito en la implementación del aprendizaje colaborativo (Azorín, 2018), como metodología de enseñanza-aprendizaje en escuelas rurales y aulas multigrados. Existe evidencia en meta-análisis mostrados en revisiones recientes de la literatura que el trabajo del alumnado en grupos pequeños favorece mejores resultados de aprendizaje que aquel que lo hace individualmente (van Leeuwen y Janssen, 2019).

Lo anterior, se sustenta en la evidencia de investigaciones que muestran que el trabajo colaborativo estimula la libertad de los estudiantes, dentro de límites específicos mediados por el profesor, en el cual, se establecen o surgen roles que posibilitan la división de las tareas para la obtención de un producto; o donde se integra cada estudiante para formar uno solo y los estudiantes son responsables de la toma de decisiones dentro de su agrupación.

Al respecto, Borůvková y Emanovský (2016), afirman que en la educación el trabajo grupal involucra un importante componente interactivo, donde ciertas relaciones interpersonales determinan la efectividad de los aprendizajes debido a que permiten que el alumnado aclare su propia comprensión, aproveche las contribuciones de los demás, formule preguntas y respuestas y consensúe los significados.

Sin embargo, de igual forma que otras investigaciones, se revela que la insuficiencia de recursos tecnológicos, materiales de biblioteca y espacios reducidos constituyen elementos que los estudiantes y docentes identifican como negativos los cuales les gustaría cambiar. En las escuelas

rurales multigrados la dotación de recursos materiales se perpetúa como un tema pendiente. La insuficiencia de recursos materiales de índole tecnológica, de conexión a las redes, de infraestructura de los espacios, bibliotecas, patios, aulas continúan siendo insuficientes, precarios u obsoletos (González et al., 2020), aspecto que constituye una de las mayores debilidades de estas instituciones.

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs) han creado nuevos escenarios de aprendizajes a nivel mundial los cuales han obligado tanto a las autoridades educativas como a los docentes a replantear los métodos tradicionales de enseñanza, mismos que en la actualidad resultan insuficientes para enfrentar las exigencias de un mundo globalizado. El empleo de las TICs ha conllevado a reflexionar acerca del desarrollo de contenidos curriculares adaptados para hacer frente a nuevas competencias y aprendizajes significativos en el contexto social actual (Acosta et al., 2021).

Partiendo de considerar que la elección de la propuesta de metodología de aprendizaje a emplear debe ser la que mejor se adapte al contexto se debe tomar en cuenta entonces los nuevos entornos colaborativos mediados por las TICs, los cuales poseen disímiles recursos que admiten implementar diversas estrategias y metodologías, orientadas a la formación de competencias y aptitudes claves, tanto en los docentes como en los estudiantes que enfatizan en la interacción social y el compromiso de los integrantes en alcanzar un propósito. Este contexto, exige que los docentes estén preparados para realizar una adecuada selección y utilización de las tecnologías (Faure, 2020) y que las instituciones los apoyen con los recursos necesarios.

Mendoza et al. (2019), enfatizan que la escuela rural multigrados está caracterizada aun por su pobre infraestructura, escaso equipamiento y mobiliario. Recursos que son esenciales y que las instituciones responsables deben proveer para que puedan emplearse las técnicas didácticas de aprendizaje colaborativo en este contexto. Los recursos deben dirigirse a que el desarrollo de la clase ocurra en un ambiente de aprendizaje propicio para alcanzar aprendizajes significativos y perdurables en el tiempo.

4. CONCLUSIONES

El análisis estadístico realizado a partir de la aplicación del cuestionario muestra que existe de manera general un ambiente favorable para implementar el aprendizaje colaborativo en el aula rural multigrado que se evidencia desde la perspectiva del clima escolar positivo que los estudiantes auto perciben. En todas las preguntas por amplia mayoría los estudiantes responden de forma positiva.

Se destaca, por un lado, la percepción de los alumnos en relación con el docente en cuanto a la forma de enseñar, de motivar y la justeza en calificar y, por otro, la felicidad que experimentan los estudiantes en el aula, la disposición para el trabajo en grupo y el consenso mayoritario en relación a como se organiza la clase y la aceptación casi generalizada del empleo de la metodología de aprendizaje colaborativo.

Se evidencia a través de la investigación una marcada insatisfacción asociada a la insuficiencia de recursos materiales que limitan el desarrollo de las actividades escolares e imposibilitan que el docente pueda desplegar un mayor número de actividades en la escuela. La solución a la problemática identificada escapa de las manos de estudiantes y docentes y depende en gran medida de la voluntad de instituciones y autoridades educativas para resolverlas, poco o nada puede hacer el docente si su creatividad e innovación no está respaldada por un modelo educativo inclusivo que se enfoque en el desarrollo de las competencias y aptitudes claves que demanda el estudiantado y la escuela multigrado de estos tiempos.

AGRADECIMIENTOS

Mi gratitud a mi dios y a todos quienes me apoyaron, especialmente a mi familia, maestros y compañeros quienes han sido testigos de mi triunfo.

FINANCIACIÓN

Los autores no recibieron financiación para el desarrollo de la presente investigación.

CONFLICTO DE INTERESES

Los Autores declaran que no existe conflicto de intereses

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA (Obligatorio)

Participar activamente en:	
Conceptualización	X
Análisis formal	X
Adquisición de fondos	X
Investigación	X
Metodología	X
Administración del proyecto	X
Recursos	X
Redacción –borrador original	X
Redacción –revisión y edición	X
La discusión de los resultados	X
Revisión y aprobación de la versión final del trabajo.	X

RECONOCIMIENTO A REVISORES:

REFERENCIAS

- Acosta, R., Hernández, A., y Martín, A. V. (2021). Satisfacción del profesorado y alumnado con el empleo de Metodologías de Aprendizaje Colaborativo mediada por las TIC: Dos estudios de casos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 79–97. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200079>
- Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40(161), 181–194. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58622>
- Bautista, E. (2018). Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado. *CHAKIÑAN, REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES*, 5, 40–

53. <https://doi.org/10.37135/chk.002.05.03>

Borůvková, R., y Emanovský, P. (2016). Small group learning methods and their effect on learners' relationships. PROBLEMS OF EDUCATION IN THE 21st CENTURY, 70.

de la Vega, L. F. (2020). Docencia en Aulas Multigrado: Claves para la Calidad Educativa y el Desarrollo Profesional Docente. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 14(2), 153–175. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200153>

Enciso, A. I. (2021). Análisis de las estrategias pedagógicas para el desarrollo de competencias interculturales en la escuela multigrado. 1–9.

Faber, C. F., y Shearron, G. F. (1974). Administración escolar: Teoría y práctica. Madrid:Paraninfo.

Fardoun, H. M., Cipres, A. P., y Jambi, K. M. (2014). Educational Curriculum Management on Rural Environment. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 122, 421–427. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1365>

Faure, I. C. (2020). Los objetos de aprendizaje digitales en el proceso de enseñanza_ aprendizaje de la escuela multigrado. <http://scielo.sld.cu/pdf/eds/v21n75/1729-8091-eds-21-75-210.pdf>

Fernández, M., y Postigo, A. Y. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Guerra de paradigmas de nuevo? Márgenes, Revista de Educación de La Universidad de Málaga, 1(1). <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7396>

Freire, P. A., Llanquín, G. N., Neira, V. E., Queupumil, E. N., Riquelme, L. A., y Arias, K. E. (2021). Prácticas pedagógicas en aula multigrado: Principales desafíos socioeducativos en Chile. Cuadernos de Pesquisa, 51. <https://doi.org/10.1590/198053147046>

Galván, L., y Espinosa, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. Sinéctica. Revista Electrónica de Educación, 49, 01–19. <https://www.redalyc.org/journal/998/99854580005/>

García, A., y Gaviria, A. S. (2021). Creencias sobre las interacciones docente-estudiante en el aprendizaje colaborativo. Estudios Pedagógicos (Valdivia), 47(3), 303–319. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300303>

González, B., Cortés, P., y Leite, A. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. Visiones docentes. IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH, 11, e860. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i1.860

Griffin, C. P., y Howard, S. (2017). Restructuring the College Classroom: A Critical Reflection on

- the Use of Collaborative Strategies to Target Student Engagement in Higher Education. *Psychology Learning & Teaching*, 16(3), 375–392. <https://doi.org/10.1177/1475725717692681>
- Hernández, R., y Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (Editores SA de C.V (ed.)). McGraw-Hill Interamericana.
- Le, H., Janssen, J., y Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 103–122. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1259389>
- Llanos, F., y Tapia, J. (2021). Prácticas pedagógicas en aulas rurales multigrado: hallazgos y recomendaciones para la formación docente. 1–51.
- Menacho, L. A. (2021). Estrategias colaborativas: aprendizaje compartido para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *Praxis Educativa*, 25(3), 1–16. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250314>
- Mendoza, M., Pérez, N., y Astorga, M. (2019). Inclusión En Contexto Multigrado. CONISEN, Escuela Normal Rural Mactmactzá, 1–16.
- Pajarito, L. Y. (2021). Educación para un nuevo mundo. APRENDIZAJE COLABORATIVO Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN AULA MULTIGRADO.
- Peña, K., Ponce, A., Montecinos, D., Torres, D., Catalán, P., y Villagra, C. (2021). Comprensión de textos escritos a través del trabajo colaborativo en la Educación Básica. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 20(43), 455–475. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043pena24>
- Rossainzz, C., y Hevia, F. (2022). La autonomía de las aulas multigrados y la aspiración del modelo graduado. Trazos etnográficos de la cultura escolar multigrado desde Chiconquiaco, Veracruz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 605–627. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n93/1405-6666-rmie-27-93-605.pdf>
- Schmelkes, S., y Aguila, G. (2019). La educación multigrado en México. Instituto Nacional Para La Evaluación de La Educación.
- Tahull, J., y Montero, I. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 161–176. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.012>
- van Leeuwen, A., y Janssen, J. (2019). A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education. *Educational Research Review*, 27, 71–89. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.001>

Yong, E. A., Cedeño, E. J., Tubay, M. F., y Cedeño, L. B. (2018). Trabajo colaborativo y el aprendizaje de las matemáticas en los alumnos de Economía de la UTEQ. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 3(10), 10–15.
<https://doi.org/10.26910/issn.2528-8083vol3iss10.2018pp10-15p>