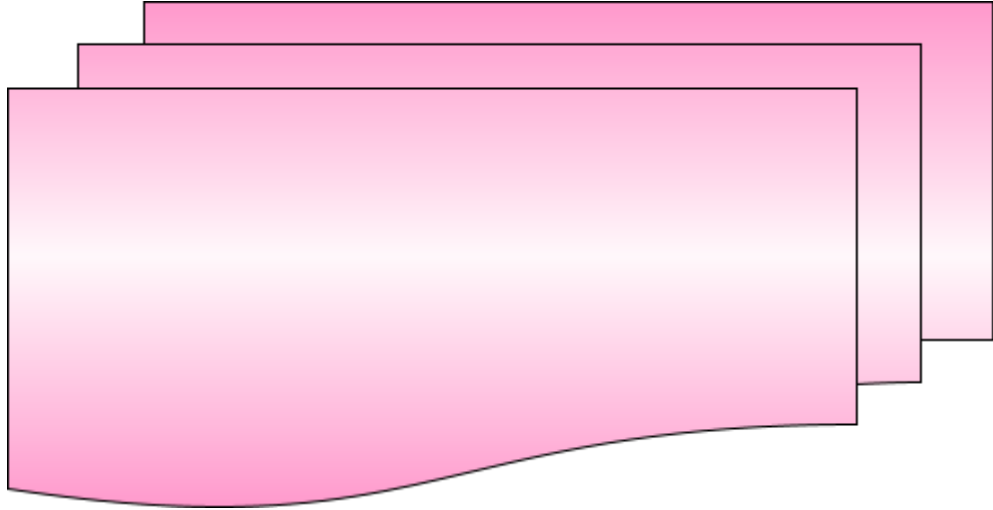




**GOBIERNO DE LA PROVINCIA DEL CHACO**  
**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA**  
**SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN**  
*Coordinación de Desarrollo y Evaluación Curricular*

---



Documento de apoyo N° 2



## □ El MULTIGRADO y la distribución de los tiempos y espacios de enseñanza

El multigrado exige y supone un manejo especial de aspectos estructurales de la tarea escolar tales como el tiempo el espacio y el agrupamiento de los alumnos.

El trabajo con grados múltiples propicia y se sustenta en la flexibilidad de la organización escolar y la posibilidad de desarrollar un currículo abierto, adecuado a la demanda, las características y las necesidades de los alumnos con sobriedad.

El trabajo con grados agrupados presenta condiciones de heterogeneidad más marcadas que las que habitualmente se observan en los grupos escolares. Los imperativos de la atención simultánea de niños que cursan diferentes niveles y ciclos, de edades dispares, que en muchas oportunidades están cursando grados superiores con menos edad que la que tienen otros compañeros que asisten a los primeros grados, suponen la necesidad de idear formas de agrupamiento y de distribución de tiempos que difieren de las habituales.

No todos los maestros consideran estos agrupamientos como un solo grupo heterogéneo. Tampoco es igual en todos los casos el tratamiento pedagógico de la heterogeneidad.

Hay maestros que toman esta realidad como punto de partida para las actividades que proponen a todos los alumnos, organizan las propuestas de clase en torno a la idea de que el grupo de alumnos es uno y, por lo tanto, las actividades que se propongan tienen que tender a ser comunes para todos, aunque cada alumno desarrolle tareas diferentes en función de sus posibilidades y objetivos. De este modo sacan el mayor provecho de la heterogeneidad del grupo, y la constituyen en factor de enriquecimiento del trabajo del aula.

Otros maestros también tienen en cuenta esta heterogeneidad pero lo hacen tomando decisiones didácticas fundadas en perspectivas diferentes: la adecuación y la diferenciación de su propuesta de enseñanza y de las actividades de aprendizaje a la realidad de cada grupo y de cada alumno. En este caso el grupo heterogéneo no constituye el punto de partida común para la selección y organización de los contenidos, sino una realidad que se tiene en cuenta para diversificar las estrategias.

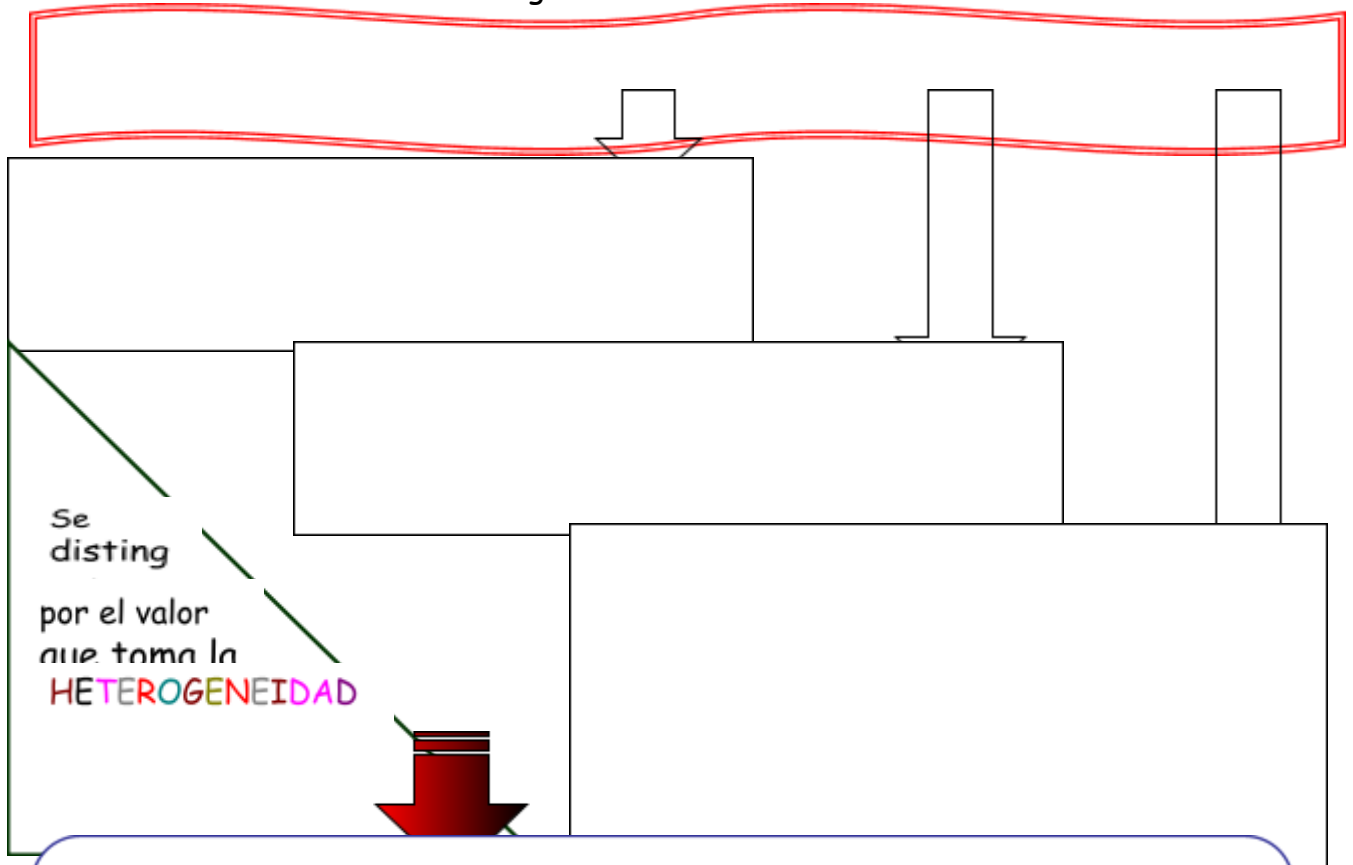
Hay también maestros que trabajan como si en verdad tuvieran a su cargo tantos grupos como grados y dividen los tiempos y los espacios escolares de modo que cada subgrupo, así se trate de un solo alumno, cuente con un tiempo de atención diferenciado.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DEL CHACO  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA  
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
Coordinación de Desarrollo y Evaluación Curricular

Si tomamos en cuenta

En un mismo ámbito aprenden alumnos de diferentes niveles, ciclo;  
Muchas veces los que están en grados superiores son más chicos que los de  
grados inferiores.



- ◇ una cuidadosa planificación del tiempo
- ◇ distribuir y organizar la tarea
- ◇ asignar diferentes formas al espacio

Decir que los tres modos de trabajo se distinguen fundamentalmente por el valor que toma la heterogeneidad como opción didáctica, no significa de ninguna



manera anticipar que en alguna de ellas se puedan lograr mejores aprendizajes (en general la primera alternativa no es la más elegida).

Asumir la heterogeneidad como opción didáctica, no es :

- ♠ aceptar la diferencia porque no me queda otra, o
- ♠ porque en el campo son pocos los alumnos y hay que agruparlos, o
- ♠ porque es muy evidente la diferencia de edades, intereses, competencias...

Una "opción didáctica" es mucho más que elegir un recurso para el aula, una forma de trabajo, una técnica novedosa:

Una **OPCIÓN DIDÁCTICA** es elegir enseñar conforme al modo en que se valore debe ser configurada la realidad: supone una comprensión crítica de la realidad y una decisión de actuar sobre ella, desde ella... luego, y en virtud de esa decisión, de elegirán los modos posibles, se intentarán caminos con esta y otra actividad, con aquel recurso, escogiendo determinada técnica...

Por lo tanto asumir la heterogeneidad como opción didáctica es:

entender que la enseñanza nos desafiará a producir condiciones de aprendizaje para "distintos": respetando ritmos y facilitando la convivencia de lo distinto,  
comprender que si los hombres son diversos entre sí y desde que nacen así conviven y comienzan a conocer y comprender el mundo, la enseñanza como práctica humana tendría que caracterizarse por ese riesgo...  
antes de cualquier toma de decisiones, interrogarse acerca de cómo proceder para posibilitar esa doble dimensión humana de igualdad - diferencia...

Podríamos entonces afirmar que la heterogeneidad debiera ser una opción didáctica no sólo de las escuelas rurales... y también que, cuando la heterogeneidad es tan obvia como en las escuelas rurales, el desafío será asumir la heterogeneidad como una POSIBILIDAD y no como una fatalidad.



## DISTRIBUCIÓN DE LOS ESPACIOS Y AGRUPAMIENTOS

Así como la distribución del tiempo requiere una cuidadosa planificación, la distribución y organización de la tarea y el espacio del aula pueden tomar diferentes formas. A veces un grupo de alumnos en hilera se coloca frente a un pizarrón dando la espalda a quienes permanecen alrededor de una mesa. En otros casos, cuando dos grados comparten un mismo salón, se ubican enfrentados y dejan un espacio en el medio por donde circula el maestro, o para organizar actividades colectivas. Por lo general cada grado tiene su pizarrón, sus estantes, sus carteleras, y a veces, sus armarios.

Algunos comentarios recogidos de maestros rurales establecen preferencias por los agrupamientos por grados, la constitución de un solo grupo grande de trabajo no es la estrategia preponderante en sus prácticas. Algunos expresan que no resulta tan sencilla la interacción de alumnos grandes con los más chicos, pues se dan situaciones en las que se acentúa la timidez de los más pequeños.

En cuanto a los criterios de agrupamiento de grados, las preferencias de los maestros son variables. Algunos mantienen la división tradicional por ciclos, en una sala agrupan a los niños del 1º ciclo y en otra los del 2º y 3º ciclo. En varias jurisdicciones del país se ofrecen turnos diferenciados, por ejemplo, para 1º ciclo por la tarde y 2º y 3º ciclo por la mañana, En otros casos, según la cantidad de alumnos para cada grado, son distribuidos de modo de formar grupos relativamente parejos, incluso cuando un grado tiene una matrícula muy numerosa en comparación con los otros, sus alumnos son redistribuidos en los grupos restantes.

Cada docente sabe cuál es el momento más apropiado para trabajar en grupos, según cuál sea su programación didáctica y también en función de su experiencia puede determinar cuáles son las formas que promueven mejores aprendizajes para sus alumnos. Pero también sabe que según la cantidad de alumnos y la distribución de grados en la escuela, es posible establecer diferentes formas de agrupamientos y que cada una de ellas es más útil para ciertas ocasiones.

Lo importante es destacar que es posible trabajar en cada grado múltiple con formas de agrupamiento flexibles y cambiantes, según las necesidades de los alumnos en el momento de aprender los diversos contenidos.

Con esto decimos que no siempre el agrupamiento debe realizarse en función de los años de escolaridad que los niños cursan. Puede haber situaciones en las que resulte necesaria una readecuación de los grupos.

La naturaleza misma del grado múltiple hace necesario que los grupos de trabajo se constituyan en función de saberes de los alumnos, relativos a un tema, más que en función del año que cursan



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DEL CHACO  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA  
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
Coordinación de Desarrollo y Evaluación Curricular

---

Una alternativa para la constitución de los pequeños grupos de trabajo en el aula de grados múltiples es la consideración de los saberes que los alumnos y las competencias que cada uno haya desarrollado. Un modo de agrupamiento que permitirá organizar la tarea docente de modo de tener en cuenta las posibilidades reales de los alumnos para trabajar en el área de LENGUA, podría organizarse a partir de identificar en la clase los alumnos:

- que no leen/escriben convencionalmente
- iniciados en la lectura y la escritura
- que leen y escriben

La distribución del tiempo y los espacios puede robustecer la opción didáctica por la heterogeneidad.

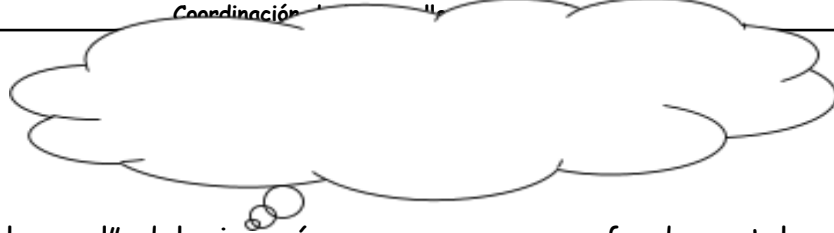
Tomemos algunos organizadores para el análisis:

- a)- La importancia del "pizarrón"
- b)- El valor asignado a los "lugares"
- c)- El "sentido" de los agrupamientos



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DEL CHACO  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA  
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Coordinación " "



Analizar "el papel" del pizarrón creemos que es fundamental porque es un "recurso" que se usa siempre y que, muchas veces, más que un recurso es el centro de atención y el "patrón" en que se debe "mirar" y "copiar". Por esta razón entendemos que se podrían realizar muchas consideraciones acerca del pizarrón.

Entre las posibilidades de trabajo consideraremos las dimensiones física y simbólica del recurso.

### **El pizarrón en el espacio físico del aula.**

Tradicionalmente "el lugar" del pizarrón era el frente del aula, al costado del maestro. Este lugar - adelante- puede haberse introducido en las escuelas porque fue el lugar hacia donde todos miraban. No obstante este intento de explicación podríamos preguntarnos:

¿Por qué adelante es un lugar fijo?

¿Por qué ese lugar fijo es asignado al maestro y al pizarrón?

Sería importante analizar qué sentido le damos a los lugares: si un valor "fijo" o si un valor funcional.

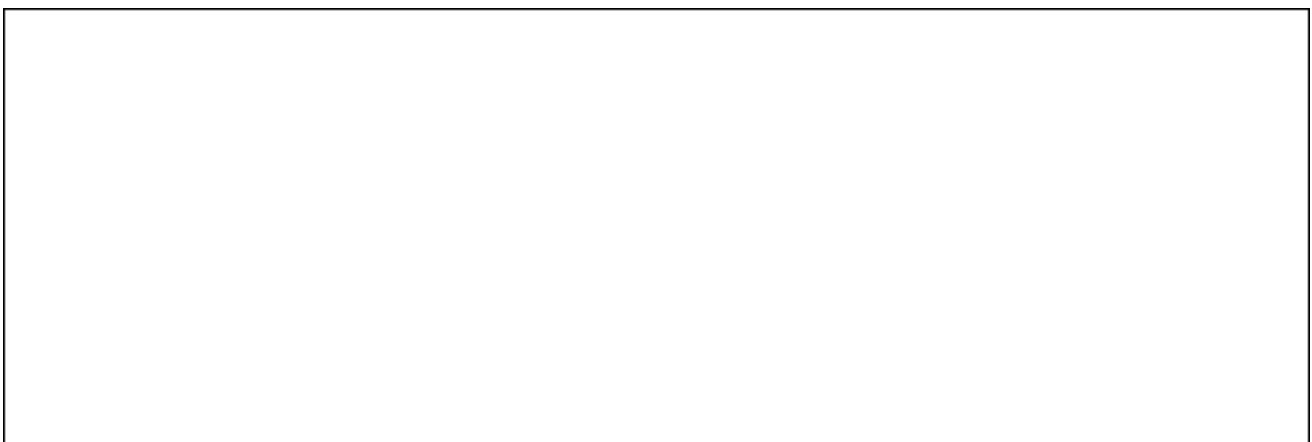
El "valor fijo", más allá de cómo incide en la atención e interés de los alumnos un mismo lugar para cada elemento del paisaje del aula durante cada jornada y todas las jornadas del año, nos sugiere revisar...

Porqué el pizarrón al costado del maestro: ¿no debiera pensarse como un "espacio público - común - cooperativo - deseado?

... tanto como que las paredes del aula sean un pizarrón hasta la altura de los alumnos (convertirlas en tal puede ser un esfuerzo "de producción" conjunta y cooperativa con los alumnos y padres)

... tanto como que los alumnos puedan acceder a él para registrar, calcular, producir mensajes, cuando y cuanto lo necesiten: donde sus producciones fluyan espontáneas, sean deseadas, resulten una acción para proyectar realmente hacia los demás a la persona que la produce;

... tanto como que es contribuir a mayores posibilidades de autonomía: el pizarrón deja de ser el lugar "oficial" para demostrar - comprobar lo que se sabe al maestro; o para "indicar" lo que se tiene que hacer y cómo "debe hacer" el alumno, para ser un "lugar común, de todos"...





*actividad, tercer grado pasa al pizarrón. Todos trabajan en el pizarrón. Son pizarrones largos y alcanza par que trabajen todos. Mientras trabajan paso al otro grado...*

- 👓 Qué aspectos rescatarían de la estrategia planteada por la docente
- 👓 Que aspectos incluirían o qué preguntas le harían: ¿por qué?

### **El pizarrón en el espacio simbólico en el aula**

¿Por qué todos tienen que mirar hacia ese lugar?

¿Qué vinculación puede mantenerse respecto de que pertenece al que sabe más? ¿Inspirará la misma confianza y espontaneidad que "lo que es de todos"?

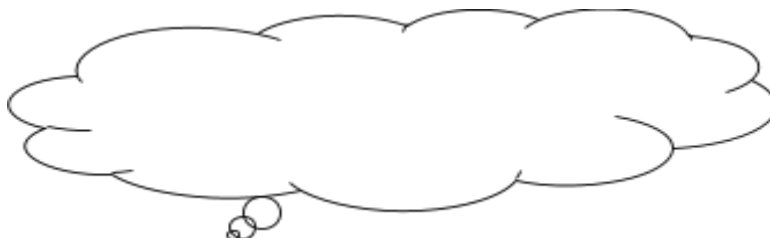
... tanto como no asignar un solo, permanente y circunscripto "foco" de atención - tan central - a este recurso. Si decimos que aprender es ampliar "el foco de la mirada" y, más aún, a chicos que en la inmensidad del campo están acostumbrados a "ver espacios inconmensurables"; tal como alcanzar con los ojos el horizonte que es "el lugar lejano donde se unen el cielo y la tierra".

... tanto como que cuando congelemos con una referencia el "adelante" contradecimos el pensamiento divergente, reversible, metafórico que necesitamos para que el alumno comprenda la complejidad de la realidad: porque "adelante" no tiene el mismo significado para el maestro que para el alumno, el compañero que está a la izquierda tiene otra referencia de compañero "a la izquierda"; la provincia que está al norte de la nuestra tiene otra provincia en su norte y el sur de los venezolanos es más reducido que el sur de los canadienses...



### Testimonio 2:

*Primero atiendo a los chiquitos, ellos tienen un pizarroncito con la fecha, como está el día, si es nublado o con sol. Eso lo hacen los alumnos de 2° y 3° grado. Mientras, van colocando la fecha que es una casita con ventanitas para poner el día... Están los números en la mesa para poner el día ... ellos van sacando y armando como un rompecabezas. Ponen el día y buscan la tarjeta que le corresponde. Están amontonados jugando, mientras yo voy al otro grado a entregar las tarjetas a 4°, 5° y 6°. Ellos ya saben leer. Llego con las tarjetas. Primero les armo un juego, referido al tema que van a ver, ya sea de lengua o matemática; después le presento la tarjeta al jefe coordinador de ese grupo. Están de a cuatro, cinco o seis. Primero se la leo yo, están todas las actividades que se van a realizar; después el jefe del grupo la lee, la copia en el pizarrón y empiezan a trabajar esa ficha lo mismo con el otro grupo... cuando están trabajando vuelvo a primero a dar la tarea, palabras base o numeración, yo trabajo con palabras de la zona, también con cuentos y cantos... Por ejemplo la palabra base es 'oca' en vez de 'oso'... bueno, hago un diálogo y después por ejemplo con golpes de mano, separamos palabras. En matemática con numeración, ellos tienen 'la cortadera', que son palitos que se van haciendo ábaco de unidades, decenas y centenas...*



Estrechamente vinculado al punto anterior, vemos que muchas veces las filas, "tomar distancia", integrar o no un cuadro de honor, "pasar o no pasar de grado" serán distintas versiones de un modo de "situar" al sujeto como eslabón de una serie homogénea, deshistorizada, lineal, sincrética. Distintas versiones porque...

- una guarda relación con el espacio físico de cada sujeto y
- la otra, con el espacio para ser sí mismo que se le permite a cada sujeto.

Pensemos ahora en el lugar del grado: ¿marca el valor asignado al alumno?: "en el primer banco porque molesta", "sacalo del fondo que es el lugar de los terribles", o marca el valor que los alumnos le dan a ese espacio...

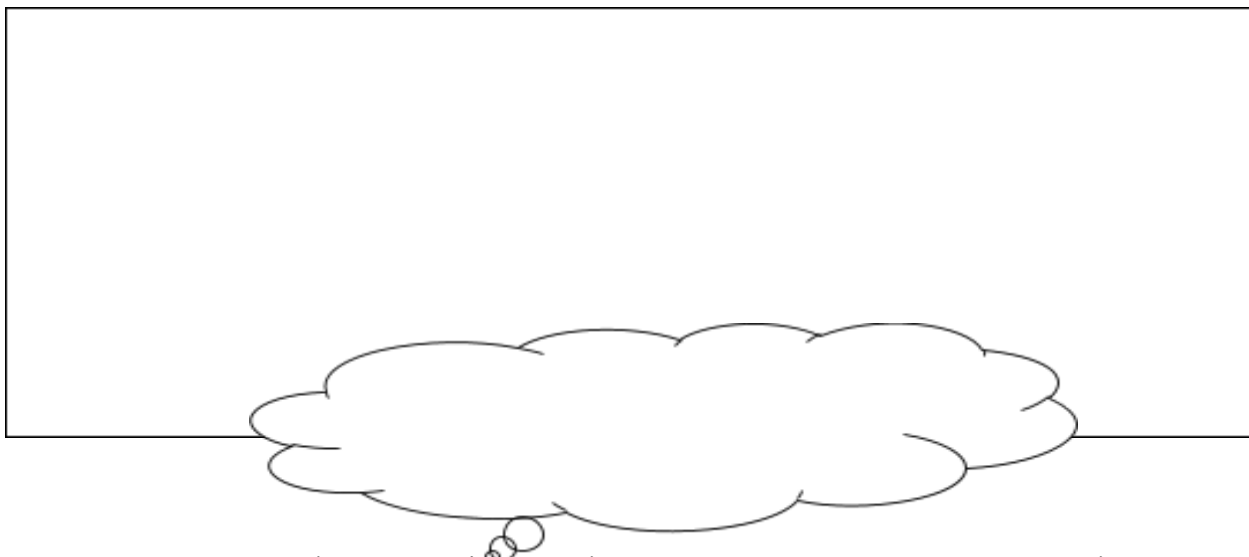
¿Cómo trabajar para que los alumnos puedan llenar de significados un espacio?... Se nos ocurre que una posibilidad sería generar juntos otros lugares.

... que en vez de atar cuatro horas al mismo sitio; aten los sitios a las cuatro horas;

... que sea una oportunidad para aprender a afrontar diversas circunstancias y contextos, a hacerse cargo de sus cosas; a prever lo que necesita para la función específica que todos le asignan a cada lugar.



Muchas veces los docentes somos reticentes a permitir los desplazamientos de aulas por los efectos: "pierden sus cosas", "pierden tiempo en los traslados", "se dispersan"... contrariamente a "lo que enseña" la escuela con tanto estatismo, la vida le pedirá permanentemente cambiar de contextos, de situaciones y adaptarse a cada circunstancia...



No creemos que haya un solo sentido para constituir grupos capaces de generar aprendizajes comunes. Los grupos humanos tienen tantas posibilidades de cohesión o disgregación como las particulares combinaciones que se puedan establecer entre sus integrantes.

Tal vez una perspectiva enriquecedora acerca de la importancia de "la interacción entre pares" la podemos encontrar en los aportes de la concepción psico - sociológica de la inteligencia. Esta se pregunta acerca de la influencia del "hadicap socio - cultural" disminuye cuando realmente se proporcionan elementos para que estos niños trabajen juntos, pues se entiende que es fundamental "que los alumnos se comuniquen sobre temas que guardan relación con su nivel cognitivo; sobre temas cuya complejidad vayan en aumento, sin lo que desaparecería la motivación de sus intercambios"<sup>1</sup>

Permitir que los alumnos generen sus propios intercambios apunta a abandonar el esquema clásico de relación entre docente y alumno para establecer una red de interacciones entre los alumnos.

El docente no se relega sino que pasa a desempeñar otro papel que apuntará a sugerir al grupo de alumnos la resolución de problemas desequilibradores, que les permitan pensar la realidad, - que no es idéntico a recibirla pasivamente sino desde una reconstrucción activa y crítica - y repensarse a sí mismo junto a los compañeros, situados en ella.

---

<sup>1</sup> PERRET CLERMONT, A.N. Op. Cit.



Los cambios metodológicos que esta actitud genere se orientarán a posibilitar el desarrollo pleno de todos, en orden a la construcción de conocimientos, la motivación intrínseca con respecto al trabajo escolar y la intensificación de las comunicaciones y las interacciones entre los alumnos. Optar por este criterio metodológico significa romper con el modelo didáctico clásico de clase:



Un gran porcentaje de la clase corresponde al docente; y una gran parte de ese porcentaje corresponde a preguntas que generalmente ya tienen UNA respuesta y a explicaciones introductorias, aclaratorias, ampliatorias. Ahora bien, el aludir a las necesarias modificaciones en la actitud docente no significa poner el acento en lo metodológico como excluyente, como valioso en sí mismo, sino que esta perspectiva implica la resignificación del rol como un lugar de mediación

Las observaciones que desde la investigación se realizaron sobre las interacciones sociales en este proceso de construcción del conocimiento han permitido desarrollar una categoría central - la del "conflicto socio cognitivo"- . Ella permite entender los efectos de los intercambios de ideas entre niños integrantes de grupos pequeños.

Para que se produzcan "conflictos socio cognitivos" es necesario que se cumplan ciertas condiciones que conciernen a dicho conflicto. Por una parte, los pre - requisitos individuales y, por otra, la dinámica interactiva de los sujetos en la situación social de co - resolución.

La primera condición, como en toda situación de aprendizaje, apunta a provocar progresos cognitivos. Esto remite a otro de los principios piagetianos, que es el de considerar los saberes previos del alumno, referidos a los conocimientos que éste tiene al iniciar el aprendizaje.

Esto supone desde un primer momento entender que, cuando un alumno se enfrenta a un contenido nuevo lo hace armado de una serie de teorías y representaciones, adquiridas en sus experiencias previas y que las utiliza o dispone como instrumento de lectura o interpretación al determinar qué, cómo y cuándo seleccionará, organizará y relacionará las informaciones recibidas. Ello contribuirá a discriminar si el aprendizaje efectivo que se está gestando es de naturaleza significativa o repetitiva - mecánica: si el sujeto logra integrar los conocimientos previos con el nuevo objeto, le da significado, construyendo su propia representación o modelo mental, evidentemente se ha producido la primera posibilidad.



La segunda condición, provoca progresos si se dan ciertas características como que se permitan espacios de diálogo adonde tengan lugar las oposiciones de respuestas entre los sujetos; estas oposiciones serían la explicación de diferentes puntos de vista o de centraciones.

Esas oposiciones entre pares tienen las siguientes posibilidades:

- ♣ Al aceptar - cada alumno - confrontar sus respuestas y puntos de vista con otros, sus intercambios tendrán una estructura horizontal, lo que a su vez le permite
- ♣ Aceptar cooperar en la búsqueda de una solución cognitiva común.

Entonces, se puede uno preguntar ¿cómo se producen los progresos cognitivos en el sujeto que aprende?

Aquí aparece la doble naturaleza del conflicto: "Por un lado, la naturaleza socio - cognitiva, por el conflicto entre respuestas sociales diferentes, pero también cognitiva, porque la toma de conciencia en cada sujeto de una respuesta diferente de la propia, es susceptible de producir un conflicto interno. Existe aquí un desequilibrio doble: Inter - individual e intra - individual"<sup>2</sup>

Al coordinar puntos de vista para llegar a un acuerdo, o sea, en la búsqueda de la superación del conflicto socio - cognitivo inter- individual es donde los sujetos podrán superar su propio desequilibrio intra - individual.

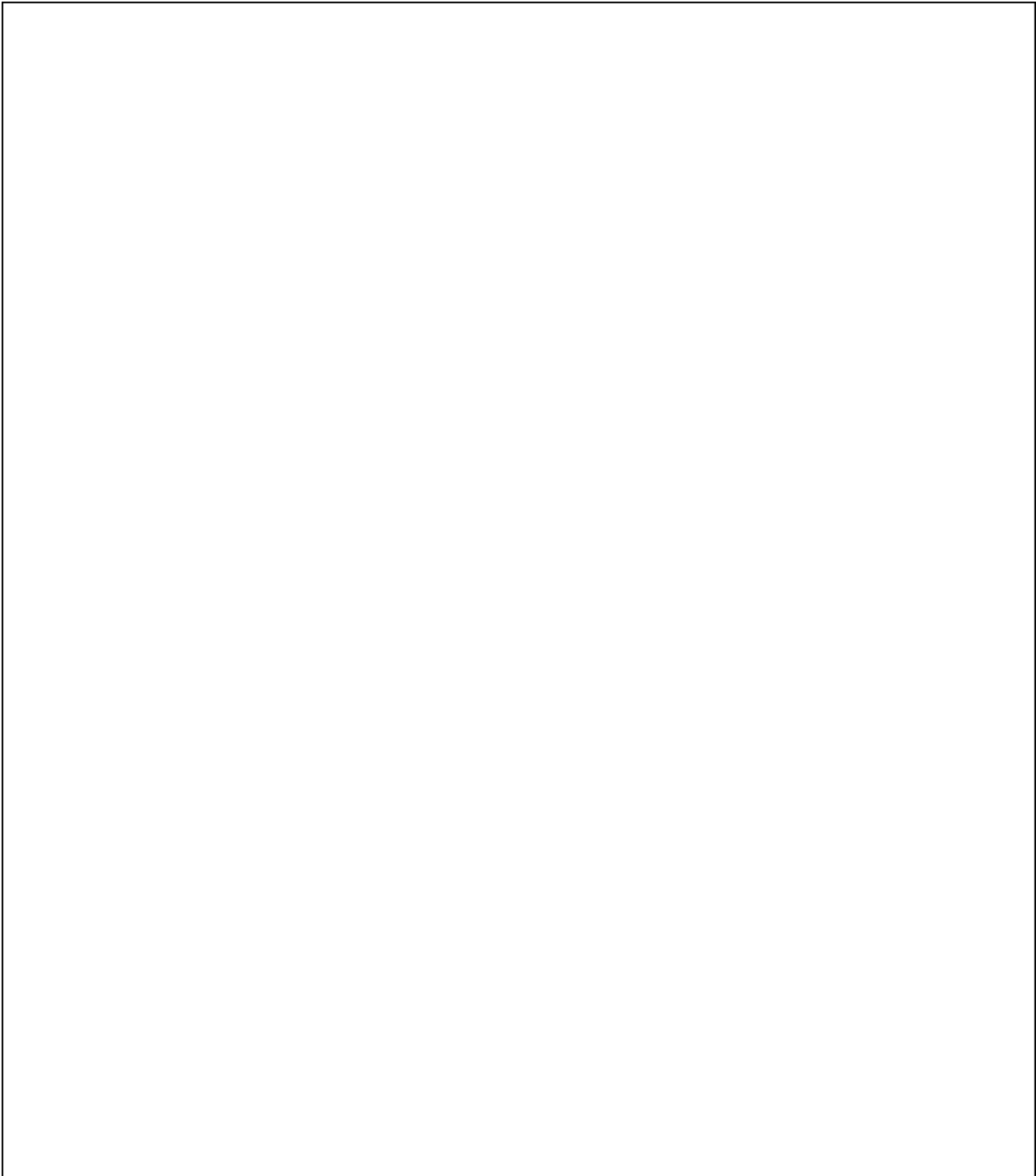
---

<sup>2</sup> PERRET CLERMONT, A. N. Op. Cit.



**GOBIERNO DE LA PROVINCIA DEL CHACO**  
**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA**  
**SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN**  
*Coordinación de Desarrollo y Evaluación Curricular*

---



supuestos que cotidianamente refrendamos en nuestras prácticas. Desde allí podemos crear/ re - crear/ compartir nuestras experiencias tanto personales como colectivas - institucionales.



**GOBIERNO DE LA PROVINCIA DEL CHACO**  
**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA**  
**SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN**  
*Coordinación de Desarrollo y Evaluación Curricular*

---

La Coordinación de Desarrollo y Evaluación Curricular y el área de Educación Rural, se encuentran a su disposición para consultas respecto del presente DOCUMENTO y espera su opinión respecto del mismo.



## BIBLIOGRAFÍA.

- BAQUERO, Ricardo. "Vigotsky y el aprendizaje escolar" Aique. Bs. As. 1996
- COLL, Cesar. "Un marco de referencia psicológica para la educación escolar: la concepción cosntructivista del aprendizaje y de la enseñanza". En COLL, PALACIOS Y MERCHESI (comps.) Desarrollo Psicológico y Educación II. Alianza. Madrid. 1991.
- CRESAS. "El fracaso escolar no es una fatalidad". Kapelúz. Bs. As. 1986
- FERREIRO, Emilia. Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso. Centro Editor de América Latina. 3ª edición. Bs. As. 1988
- GABIN, Evelia. "Enseñar con el edificio escolar". En El Monitor de la Educación. Año 2 N° 4. Noviembre 2001.
- IGLESIAS, Luis. En "La escuela rural unitaria". Ed. Magisterio del Río de La Plata. Bs. As. 1995.
- PERRET CLERMONT, A. y NICOLET, M. (directores) "Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo". Miño y Dávila editores. Bs. As. 1992.
- PERRET CLERMONT, A. N. "La construcción de la inteligencia en la interacción social". Editorial Visor. Madrid. 1984.