

**Blanca Araceli Rodríguez-Hernández***Universidad Autónoma de Querétaro*

blanca.rodriguez@uaq.edu.mx

ORCID: 0000-0001-8876-7502

Alitzel Yamile Aguilar-Leyva*Universidad Autónoma de San Luis Potosí*

alitzelyamile09@gmail.com

ORCID: 0009-0002-6419-8426

Oscar Osvaldo Servín-Calvillo (Autor de correspondencia)*Universidad Autónoma de Querétaro*

servinocalvillooscarosvaldo@gmail.com

ORCID: 0000-0002-5455-5525

Análisis del trabajo docente al enseñar Español: hacia la construcción de un modelo didáctico para multigrado*Teaching work analysis in teaching Spanish: towards the construction of a multigrade didactic model***Resumen**

Palabras clave: enseñanza del español, escuela multigrado, formación docente, práctica docente.

El trabajo docente en las aulas multigrado representa grandes desafíos en la investigación educativa desde hace décadas. A la fecha, se han documentado problemáticas relacionadas con las prácticas docentes en estas aulas, entre ellas se encuentran la falta de formación profesional, así como la ausencia de orientaciones curriculares claras para la enseñanza. El objetivo de la investigación fue analizar el trabajo de aula de dos profesores de una escuela bidocente veracruzana, a partir de los planteamientos del interaccionismo sociodiscursivo, a través de entrevistas, videogramaciones y autoconfrontaciones. Los resultados muestran que la organización de la enseñanza retoma el tema común y las actividades diferenciadas introducidas por la Propuesta Educativa Multigrado (PEM), en 2005; sin embargo, también se observan prevalencias de la organización por grados, así como la presencia de otras tradiciones de enseñanza de Español vinculadas a la concepción acumulativa de la enseñanza y la enseñanza explícita de la gramática. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Abstract

Keywords: spanish teaching, multigrade school, teacher training, teaching practice.

The teaching work in multigrade classrooms has been a major challenge in educational research for decades. To date, problems related to it have been documented, among them are the lack of professional training, as well as the absence of clear curricular guidelines for teaching. The objective of this research was to analyze the classroom work of two teachers from a two-teacher schools in Veracruz based on the approaches of socio-discursive interactionism, through interviews, video recordings, and self-confrontations. The results show that the organization of teaching resumes the common theme and the differentiated activities introduced by the *Propuesta Educativa Multigrado (PEM)* in 2005; However, prevalence of organization by grades, as well as the presence of other Spanish teaching traditions linked to the cumulative conception of teaching and the explicit teaching of grammar.

Introducción

En México, las primarias de organización multigrado son aquellas en donde un docente atiende a más de un grado escolar en la misma aula. Surgieron como estrategia del estado para lograr la cobertura del servicio educativo en poblaciones rurales de difícil acceso o con escasa población (Rodríguez y Cano, 2024). A la fecha, son una forma de organización vigente y con una alta presencia en el Sistema Educativo Nacional (SEN), principalmente en poblaciones vulnerables. Un ejemplo de lo anterior es que en el ciclo 2021-2022, el 42.1 % de las primarias se tipificaron como multigrado (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], 2023).

Pese a la prolongada y alta presencia de las primarias multigrado en el SEN, han sido escasamente tomadas en cuenta en el currículo nacional y la formación del profesorado (Schmelkes y Águila, 2019), lo que las ha llevado a operar desde parámetros curriculares y administrativos diseñados para escuelas unigrado. Debido a esa y otras situaciones, las escuelas multigrado enfrentan retos que complejizan su funcionamiento, por ejemplo, los profesores no reciben una formación inicial específica para la enseñanza en estos contextos y cuando llegan al salón de clases, deben desarrollar un currículo nacional diseñado para aulas con un docente por grado.

En el ámbito académico, durante un considerable periodo de tiempo, las problemáticas enfrentadas por estas escuelas pasaron desapercibidas por la investigación y la política educativas. Sin embargo, a partir de los últimos 10 años ha

proliferado la literatura al respecto (Rodríguez *et al.*, 2024). En el caso de México, se ha estudiado la formación del profesorado (Cano *et. al.*, 2018; Rodríguez *et al.*, 2021), las percepciones docentes sobre su trabajo (Juárez, 2017), la enseñanza de contenidos de Español y Matemáticas (Reséndiz, Block y Carillo, 2017), así como la práctica docente y las relaciones entre la escuela y la comunidad. Los aportes de estos trabajos han permitido, en principio, visibilizar los retos que viven estas escuelas por las razones antes expuestas, lo que ha derivado en posicionamientos críticos hacia las autoridades educativas nacionales.

Más recientemente, los estudios en este campo se han orientado hacia el análisis sistemático de los procesos de enseñanza que se gestan en los contextos educativos multigrado, lo que ha hecho posible reconocer el valor pedagógico de la multigraduación (Boix y Bustos, 2014); sin embargo, este reconocimiento también ha mostrado que es necesario continuar la discusión sobre cuáles son las formas de enseñanza más acordes para el multigrado; es decir, delimitar consensos claros que orienten a los profesores sobre cómo enseñar en esos entornos, que además pertenecen a territorios rurales.

Terigi (2008; 2021) explica la ausencia de criterios claros para enseñar en multigrado a través de los conceptos modelo organizacional y modelo pedagógico. De acuerdo con lo mencionado por ella, el modelo organizacional se refiere a las restricciones determinadas por la estructura y organización de la escuela, como la disposición de las aulas en grados y la agrupación de los estudiantes por edad. Estas restricciones se encuentran predefinidas y enmarcan las posibilidades pedagógicas y didácticas dentro de ese contexto escolar. Algunos ejemplos de modelos organizacionales son el de escuela graduada, escuela multigrado y aula virtual. El modelo pedagógico, por su parte, responde a la pregunta ¿cómo promover el aprendizaje de estudiantes que están agrupados bajo ciertas condiciones organizacionales? Este modelo no se deriva automáticamente del organizacional, sino que se desarrolla y produce en función de las necesidades de enseñanza y aprendizaje de los contextos escolares. Son ejemplos de modelos pedagógicos la enseñanza simultánea o el modelo 1 a 1.

En el ámbito de la educación primaria mexicana, es posible advertir la coexistencia de dos modelos organizacionales: aula graduada y aula multigrado. Si bien durante la pandemia se empleó el aula virtual en algunas escuelas, este modelo se asumió como una respuesta emergente a la problemática sanitaria y no permeó en el currículo nacional. En contraste, la literatura al respecto ha identificado un modelo pedagógico predominante: el del aula graduada (Terigi, 2021). Dicha situación impone desafíos para el profesorado que labora en escuelas multigrado, ya que los contenidos del plan y los programas de estudio han sido diseñados desde una perspectiva urbanocéntrica y unigrado (Juárez, 2020). A esa problemática se suma la limitada oferta de programas

de formación inicial y continua dirigidos a los docentes de estos contextos (Cano *et al.*, 2018; Rodríguez *et al.*, 2021).

La falta de correspondencia entre modelo pedagógico y organizacional no es exclusiva de las aulas multigrado en México. Terigi (2008) identificó que en Argentina existen dos modelos organizacionales: el aula urbana graduada y la sección múltiple rural, pero un único modelo pedagógico vinculado con el aula urbana graduada. Esta situación generó retos para los docentes, por ejemplo afrontar la tarea de enseñar a partir de herramientas estructuradas para otras condiciones organizacionales. La autora también señaló que los docentes respondieron de dos modos distintos al problema de la organización: a) retienen todo lo posible la organización graduada, o b) materializan –no sin dificultades– algún grado de ruptura de la gradualidad.

También en Argentina, Sokolowicz (2022) mostró la importancia de las intervenciones docentes en la gestión de la clase y la creación de un ambiente propicio para el intercambio de ideas y la construcción de conocimientos matemáticos. La autora señala que, para elaborar un modelo pedagógico eficaz para multigrado, es necesario tomar en cuenta que las intervenciones del maestro deben fomentar el intercambio entre pares y la argumentación de respuestas para desafiar a los estudiantes a explicitar y formular argumentos matemáticos que sin estas intervenciones estarían ausentes.

En España, Boix y Bustos (2014) estudiaron las actividades y recursos didácticos que usan los docentes en las aulas multigrado. Los resultados mostraron que el profesorado adapta el currículo y usa estrategias de trabajo: a) dividir al grupo por grados y ayudarse de profesores auxiliares para realizar algunas tareas, b) regular los ritmos de trabajo de los estudiantes, c) adaptar la intensidad y el recorrido de las tareas, lo que implica flexibilizarlas en atención a la diversidad de ritmos y edades, y d) trabajar con temáticas comunes para todo el grupo, pero con diferente nivel de dificultad por grado.

En Chile, de la Vega (2020) identificó que la organización para la enseñanza dentro de las aulas no era totalmente homogénea. En algunas de estas, los estudiantes estaban organizados en mesas con compañeros del mismo nivel de aprendizaje o niveles cercanos y en otras se agrupaban sin considerar el grado ni el nivel; había aulas con múltiples materiales didácticos y otras que compartían el espacio para atender otros requerimientos de la escuela. Ahora bien, uno de los desafíos constantes era organizar el currículo para los diferentes grados y favorecer la enseñanza individualizada, según las particularidades de los aprendizajes para cada estudiante.

En México, la Propuesta Educativa Multigrado (PEM), publicada en 2005 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2005), es el único documento curricular emitido en el ámbito federal con orientaciones didácticas para las primarias multigrado. Una de las formas de organizar la enseñanza que propone la PEM es el tópico común y las

actividades diferenciadas. Esta implica abordar la misma temática para todo el grupo y proponer tareas diferentes para las distintas secciones de este (Rodríguez y Cano, 2024). La diferencia entre las actividades es la variación en el grado de complejidad. Si bien la PEM no está vigente, se puede identificar su pervivencia en el discurso de algunos docentes (Rodríguez y Leurquin, 2024; Rodríguez y Cano, 2024).

La carencia de orientaciones de enseñanza para las primarias multigrado en México y las complejidades que se han reportado en otros países permiten afirmar la necesidad de continuar indagando cómo enseñar en multigrado, con el propósito de contribuir a la construcción de un modelo pedagógico que oriente las prácticas de estos profesores. En la investigación que aquí se reporta, se estudia el trabajo de docentes que laboran en una escuela multigrado de Veracruz, a partir de un análisis de contenido sustentado en la didáctica de las lenguas. El objetivo fue analizar sus prácticas de enseñanza del Español para, por un lado, aportar insumos al desarrollo de un modelo didáctico para el multigrado y, por otro, proporcionar orientaciones para la formación del profesorado.

Referentes teóricos

Esta investigación se orienta en los postulados teóricos del interaccionismo sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2007). Esta perspectiva de base didáctica analiza la enseñanza de las lenguas en condiciones escolares y estudia la práctica docente, a la que define como un trabajo. Para el ISD, el trabajo del maestro tiene su principal realización en la enseñanza y demanda un conocimiento especializado de quien lo lleva a cabo. Este conocimiento abarca diferentes áreas vinculadas con la actividad de enseñar; también reconoce que la labor del profesor se concreta en condiciones sociales específicas y en el marco de la historicidad de la profesión. En esta investigación se retoman dos aportes del ISD sobre el trabajo docente que se describen a continuación.

Bronckart (2007) propone tres dimensiones para el estudio del trabajo docente: lo prescrito, lo real y lo representado. La primera refiere a las prescripciones que orientan la práctica magistral; estas pueden ser a nivel institucional, como las provenientes de la SEP y el currículo, o bien, a nivel individual, como las planeaciones de clase. El trabajo real se refiere a lo efectivamente realizado en el aula y se concreta en las interacciones de clase entre docente y estudiantes. Finalmente, la dimensión de lo representado alude a los significados que el profesor atribuye a su propia práctica, y se recuperan a partir de las verbalizaciones de los maestros sobre su labor. Por otra parte, en el trabajo docente se articulan un conjunto de saberes que los profesores movilizan mientras enseñan (Cicurel, 2013). Dos de estos son los *saberes por enseñar* (qué se enseña) y *para enseñar* (cómo se enseña), y cuyo análisis permite la comprensión de la práctica docente y orienta la formación del profesorado (Hofstetter y Schneuwly, 2009).

En el contexto mexicano, el estudio del trabajo docente en multigrado ayuda a comprender su especificidad en tanto se trata de profesores que no reciben formación inicial específica para multigrado y, pese a ello, deben gestionar un currículo diseñado para escuelas con un modelo organizacional distinto. En este sentido, es relevante conocer los saberes que orientan la enseñanza a diferentes grados escolares en una misma aula, así como identificar los desafíos que enfrentan los docentes y reconocer cómo los resuelven.

Materiales y método

La investigación se diseñó como estudio de caso debido a que pretende comprender las complejidades y singularidades que experimentan los docentes en su contexto real de trabajo (Stake, 2007). Además, retoma los aportes del enfoque fenomenológico para conocer los significados que los profesores le dan a su experiencia (Rodríguez *et al.*, 1999), a través una entrevista semiestructurada y la autoconfrontación simple. Esta última es una herramienta metodológica empleada por el ISD para indagar el trabajo representado de los maestros. Se trata de un diálogo entre el docente y un entrevistador, a partir de observar fragmentos de videos de clase que funcionan como eje de la conversación. Por su parte, Goigoux (2010) distingue dos tipos de autoconfrontación según los participantes involucrados: simple y cruzada. La primera se desarrolla entre docente y entrevistador, mientras que la segunda incluye, además, a otros colegas docentes. El propósito general de la herramienta es ayudar al profesor a explicitar los significados que atribuye a su propio trabajo (Rodríguez *et al.*, 2021).

Contexto escolar

La escuela es una primaria rural bidocente que se localiza en un municipio de la región del Sotavento en el estado de Veracruz. La localidad cuenta con 325 habitantes y se encuentra en una zona con clima cálido subhúmedo, con lluvias en verano. Su principal actividad económica es el cultivo de maíz. En el ciclo escolar 2023-2024, periodo en el que se llevó a cabo la investigación, la matrícula fue de 27 alumnos (15 de primaria baja y 12 de primaria alta).

La escuela tiene dos aulas, una bodega para guardar mobiliario, una biblioteca, un comedor, dos baños y un domo (Figura 1). Los docentes viven en la cabecera municipal que se encuentra a 6.7 kilómetros y se trasladan diariamente.

Figura 1. Infraestructura de la escuela



Fuente: Elaboración propia.

Participantes

La selección de los participantes fue a conveniencia, pues se consideró que tuvieran la disponibilidad para tomar parte en el desarrollo de las tres fases de la investigación. Ambos se nombraron de forma ficticia para resguardar su identidad.

La maestra Ana está a cargo del primer, segundo y tercer grados. Tiene siete años de servicio en primaria, de los cuales tres han sido en multigrado. Estudió la Licenciatura en Ciencias de la Educación y como parte de su formación continua ha participado en cursos sobre la enseñanza de Español para primer y segundo grados, la enseñanza de las matemáticas, evaluación diagnóstica, entre otros. Como formación relacionada con el multigrado, realizó dos cursos, uno sobre situaciones auténticas y evaluación de los aprendizajes en el aula multigrado, y otro acerca de la planeación por tema en común.

El profesor Marcos está a cargo de cuarto, quinto y sexto grados. Tiene 13 años de servicio en primaria, de los cuales tres han sido en multigrado. Es licenciado en Educación Primaria y ha participado en actividades de formación continua, en cursos sobre creación de recursos multimedia para experiencias memorables de aprendizaje, actividades PhET para la educación STEM, inteligencia emocional y desarrollo de

habilidades matemáticas, a través del aprendizaje basado en problemas; como parte de las actividades de formación continua relacionadas con escuelas multigrados, realizó los mismos dos cursos que la maestra Ana.

Organización de la investigación

La investigación se organizó en tres fases. La primera se enfocó en el estudio del trabajo representado, mediante entrevistas semiestructuradas a ambos profesores; la segunda en la observación de clases y la tercera en entrevistas de autoconfrontación simple.

Para la fase I se diseñó y piloteó un cuestionario que orientó una entrevista con cada docente a través de Zoom. La versión final del cuestionario consta de 13 preguntas organizadas en seis dimensiones: planeación, contenidos y estrategias de enseñanza, instrucciones, organización del aula, evaluación y vínculos con la comunidad (Anexo A).

En la fase II se observaron y videografiaron las clases de Español de cada profesor en el mes de septiembre de 2023. En todas las sesiones, el observador se encargaba de colocar la cámara en la parte trasera del salón y llevar un diario de campo. El corpus se conformó por 18 videografías de clase, nueve por docente, con una duración aproximada de una hora cada una, que se transcribieron para el análisis.

Referente a la fase III, se llevaron a cabo tres sesiones de autoconfrontación con cada docente que se organizaron en dos momentos. En el momento uno, denominado antes de la autoconfrontación, el entrevistador seleccionaba una videografía de clase que mostrara el trabajo con la alfabetización inicial, con contenidos relativos a gramática o convenciones de la lengua escrita, la organización del grupo para el trabajo, o bien el uso de material didáctico. Una vez seleccionado el video, se enviaba un resumen escrito al profesor para que recordara la clase. En el momento dos, que implica el diálogo con el docente, el entrevistador proporcionaba un resumen oral de la clase seleccionada y presentaba fragmentos de las videografías para analizarlos con preguntas como ¿podría describir qué fue lo que sucedió en esta escena?, ¿qué propósito tenía esta actividad?, ¿considera que se cumplió el objetivo de la clase?, ¿cuáles fueron los retos que enfrentó durante esta actividad?, si volviera a hacer esta actividad ¿qué cambiaría?

Proceso de análisis de datos

El corpus se conforma por dos entrevistas de 34 y 35 minutos (fase I), 18 observaciones de clase, nueve por docente, en total, 1342 minutos de videografías (fase II); y seis entrevistas de autoconfrontación, tres con cada docente, en total, 278 minutos de videografía. Todo el material se transcribió para su análisis.

En la fase I participaron dos codificadores a través de un análisis inductivo que permitió plantear dos categorías internas en cada una de las dimensiones construidas

a priori: saberes para enseñar y para enseñar. El análisis de los datos de la fase II se desarrolló en cuatro momentos: 1) descripción del contexto en el que se sitúa el trabajo de los docentes; 2) elaboración de una fotografía de las clases (Rodrigues, 2018), la cual consiste en la textualización de las acciones docentes que están dirigidas a los alumnos en torno a un objeto de enseñanza; 3) correspondencia entre los momentos de clase, las acciones observadas y las respectivas verbalizaciones materializadas en el discurso de los maestros; y 4) identificación de los saberes para enseñar y para enseñar que movilizaron los profesores.

Para el análisis del material empírico de la fase III, se realizó la lectura reiterada por parte de dos codificadores de los saberes para enseñar y para enseñar identificados en la fase II, para determinar los temas que requerían retomarse de las autoconfrontaciones. Una vez identificados, los codificadores seleccionaron los fragmentos de autoconfrontación y los organizaron en una tabla de doble entrada para establecer correspondencias entre los saberes identificados en cada fase.

Resultados

Los resultados se presentan, primero, a partir de la descripción de la categoría, y después se muestra lo relativo a cada uno de los docentes. Esta organización permite mirar el trabajo en conjunto sin perder las características de todas las prácticas. Para ordenar los fragmentos de transcripción que ilustran las categorías, se usan paréntesis y números arábigos para el trabajo real (observaciones de clase) y corchetes con letras mayúsculas para el trabajo representado (entrevistas y autoconfrontación).

Organización de las clases

En las entrevistas, ambos docentes aluden al tema común y actividades diferenciadas como forma de organizar las clases. Esto implica que realizan una actividad grupal (AG) para poner en contexto a los alumnos sobre el trabajo que se desarrollará durante la sesión; luego, desarrollan actividades diferenciadas (AD) que tratan el tema con distinto nivel de complejidad en las diferentes secciones del grupo; finalmente, realizan una puesta en común (PC) para cerrar el trabajo con todo el grupo. A continuación, se muestra cómo se concretan estos momentos en cada práctica.

Maestra Ana

La distribución y duración de los momentos de clase en el trabajo real de la maestra Ana se muestra en la Tabla 1. Como se puede observar, las sesiones tienen diferente duración y distinta organización, pues no todas contienen los tres momentos. Además,

se advierte que no hay relación entre la duración de la clase y la cantidad de momentos que la conforman.

Tabla 1. Momentos de clase y duración por sesión Ana

Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Momentos	AG	AG	AG	AG	AG	AD	AG	AG	AG
	AD	AD	AD	AD	AD	PC	AD	AD	AD
	PC	PC	PC	PC	PC			PC	PC
	AG	AG	AG						AD
	AD	AD	AD						
	PC	PC							
Duración	81 min 47 s	97 min 47 s	73 min 45 s	78 min 57 s	91 min 55 s	59 min 26 s	73 min 25 s	68 min 53 s	58 min 28 s

Fuente: Elaboración propia.

Las AG que propone la maestra Ana son acciones posibles de realizar con todo el grupo como ver un video, leer en voz alta, recuperar conocimientos previos, jugar, enseñar adjetivos calificativos y cerrar un proyecto. Estas le permiten dirigirse a todos los estudiantes, tanto al inicio de clase como en el desarrollo de esta.

Durante las AD la docente divide al grupo en dos o tres secciones. En la entrevista, Ana menciona que las AD tienen distinto nivel de complejidad [A]. La división en dos secciones se orienta por un criterio alfabético y las actividades se producen a partir de contenidos diferentes, es decir, una sección de alumnos trabaja con la alfabetización inicial (los alumnos no alfabéticos) y la otra con contenidos de Español más avanzados. Estas actividades no tienen vínculos temáticos entre las secciones (1).

[A] Maestra: Tenemos el mismo tema, pero va elevando el grado de dificultad dependiendo del nivel en el que se encuentren los alumnos. Los de primero, como no saben escribir, ellos mediante dibujos plasman sus ideas. Los de segundo nivel lo tienen que hacer ya por escrito, ese es el grado de primer a segundo nivel. Los de tercer nivel ya saben leer pequeños textos, entonces, ellos ya tienen que expresarse mediante redacciones de pequeños textos o lecturas de pequeños textos [autoconfrontación 1].

(1) Maestra: Con primer grado [...] vamos a ver nuestra siguiente palabra.

A: Llave [...].

Maestra: Segundo y tercer grado, prestan tantita atención, ¿qué dice ahí arriba?

VA: "¿Se escribe con la g o con la gu?" [están leyendo].

Maestra: ¿Se escribe con la g o con la gu? Bueno, dice lo que vamos a aprender
"Reconocerán las palabras que se escriben con g" (Clase 7).

Cuando la maestra divide el grupo en tres, el criterio es el grado escolar. Estas actividades están relacionadas temáticamente y muestran diferentes niveles de dificultad. Una progresión del contenido se observa en la adaptación de las actividades según el dominio de la escritura. En primero, utiliza dibujos para que los alumnos no alfabeticos se involucren en la actividad de descripción. En segundo, introduce la escritura de oraciones simples, donde los estudiantes describen características propias por escrito, a partir de un texto discontinuo: una lista de letras iniciales de palabras. En tercero, espera que los estudiantes escriban oraciones simples donde utilicen adjetivos (2)[B].

(2) Maestra: ¿Qué vamos a hacer con tercer grado?, vamos a pasar a lo siguiente. Ustedes tienen que hacer un texto, ustedes ya no las van a copiar [se refiere a las letras iniciales de palabras]. Con la información que tienen me van a contar esto, pero en forma de texto, ¿se acuerdan? Como el que leyeron la primera vez del señor bombero, que no venía así, por punto ni por letras, venía redactado en forma de texto (clase 6).

[B] Los de tercer nivel ya saben leer pequeños textos, entonces, ellos ya tienen que expresarse mediante redacciones de pequeños textos o lecturas de pequeños textos [autoconfrontación 1].

La PC, por su parte, se desarrolla después de las actividades diferenciadas y tiene la finalidad de reunir a todo el grupo para socializar los productos elaborados en las secciones y cerrar la clase [C].

[C] Maestra: Para finalizar viene la puesta en común donde ya todos los alumnos participan explicando acerca de la actividad que realizaron, o sea, que pasan a exponer sobre algún producto final o trabajo, o algún dibujo, lo que haya sido lo exponen y pues también esa parte la aprovechamos para ver qué dificultades presentaron ellos al realizar la actividad.

Maestro Marcos

El maestro Marcos organiza las clases en los tres momentos antes descritos, pero no todos aparecen en todas las sesiones (Tabla 2). Además, se observa que las sesiones más cortas se organizan en menos momentos.

Tabla 2. Momentos de clase y duración por sesión Marcos

Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	AG	AG							
Momentos	AD	PC	AD		PC	AD	AD		
	PC					AG	PC		
Duración	88 min 32 s	77 min 07 s	67 min 21 s	57 min 18 s	91 min 21 s	93 min 33 s	90 min 08 s	51 min 18 s	41 min

Fuente: Elaboración propia.

Las AG son acciones posibles de trabajar con todo el grupo y sirven para introducir un tema, recuperar conocimientos previos, enseñar recursos lingüísticos del Español (adjetivos, adverbios, usos del punto y de la coma) o cerrar un proyecto. En el trabajo observado, el docente abordó el tema del maíz alrededor del cual giraron las AD [D].

[D] Le di todo el eje transversal a la temática del maíz y ya nada más hice las vertientes o las variantes de acuerdo con el grado [autoconfrontación 2].

Durante las actividades diferenciadas, el profesor organiza al grupo en tres secciones según el grado (3) y la disposición física de los alumnos en el aula cambia, ya que pueden trabajar en equipo o parejas [C], pero siempre del mismo grado. Estas actividades corresponden a un tema en común, pero son distintas para cada grado. En el ejemplo (3), se observan las diferencias entre las actividades que realiza cada sección.

(3) Maestro: Cuarto grado, se van a reunir en parejas, dos y dos, y les voy a entregar a cada uno de ustedes una hojita con la que van a trabajar [...] necesitan observar con detenimiento imagen 1, imagen 2 y también tienen que leer con detenimiento el texto [...] en quinto grado, como son tantas alumnas se van a reunir todas las alumnas, reúnanse en equipito, por favor, van a hacer la lectura "El maíz: el tesoro dorado de América" [...] ustedes en quinto van a leer el texto, una vez que hayan terminado de leer todo el texto, van a empezar a subrayar las palabras desconocidas y después las van a buscar en su diccionario [...] sexto grado, se van a reunir en parejas [...] en el caso de ustedes, sexto, les voy a poner una serie de preguntas para contestar (clase 1).

En otro ejemplo sobre la temática del maíz, los estudiantes de cuarto describieron una festividad en la que este utiliza como principal ingrediente; los de quinto elaboraron un acordeón para describir las principales problemáticas del maíz; y los de sexto hicieron un texto explicativo sobre algo relacionado con el tema. Particularmente, en sexto

grado, las preguntas que planteó el docente después de que escribieron se dirigían a la exploración de los textos explicativos (4). Los comentarios del profesor en la autoconfrontación permiten suponer que la graduación de los contenidos podría estar vinculada con el tipo de texto que los alumnos leen o escriben [E].

(4) Maestro: ¿Qué textos te han ayudado a encontrar información cuando has tenido duda acerca de un tema? ¿dónde puedes encontrar información que es veraz e informativa? Trata de recordar el nombre de cada uno de los textos. Muy bien, ahorita yo se las voy a ir anotando en el pizarrón y van a ir ustedes explicando (clase 3).

[E] En sexto grado, esas preguntas eran orientadas para que ellos fueran identificando las características de los textos explicativos [autoconfrontación 1].

En la PC, todos los alumnos expresan lo que han aprendido y socializan los productos que elaboraron durante la clase. Además, se proponen actividades de revisión de borradores textuales y la exposición oral de los textos escritos en otras sesiones.

En síntesis, el discurso y las prácticas de los profesores permiten identificar que ambos organizan la enseñanza en torno a un tema común y actividades diferenciadas. Ahora bien, en esta forma de organización se observan rastros del modo de organización de aulas graduadas, pues para las AD los docentes suelen dividir al grupo en función del grado escolar. Esta situación es previsible, dado que ante la falta de modelos pedagógicos específicos para las escuelas multigrado, los profesores movilizan sus saberes relacionados con los modelos didácticos del aula graduada (Terigi, 2008).

Además, esta categoría muestra varios sentidos de la diferenciación de actividades. En las clases de la maestra Ana se observa una diferenciación que parte de la dificultad de las tareas de escritura y su adaptación al nivel de dominio de los estudiantes (dibujar en primer grado, y escribir para segundo y tercero). En contraste, en las clases del maestro Marcos la diferencia de las actividades parece estar relacionada con el tipo de texto y con las tareas de leer y escribir (solo leer para cuarto, leer y escribir para quinto y sexto). Sin embargo, no siempre es sencillo identificar qué sentido atribuyen los docentes a la diferenciación.

Una aproximación a la enseñanza de Español en cada aula

A partir del análisis es posible observar que la enseñanza de Español en cada aula depara retos distintos a los docentes. La profesora Ana aborda contenidos para alfabetizar a una sección del grupo y, con la otra, trabaja otros aspectos del español vinculados con la ortografía, los tipos de texto y el uso de la puntuación; mientras que el

profesor se enfoca en la producción de textos, el trabajo con cuestiones ortográficas y con recursos lingüísticos del español. Veamos más detalladamente cada práctica.

Maestra Ana

En el trabajo efectivo de esta maestra, los contenidos para alfabetizar se centran en la comprensión del principio alfabético del sistema de escritura y son enseñados mediante un conjunto de estrategias basadas en el Método de lecto-escritura Sarita (Carrillo y Herrera, 2019). El análisis del trabajo efectivo muestra que la docente inicia con el reconocimiento de las vocales y los artículos *el* y *la*. Una vez cubiertos estos contenidos, los estudiantes avanzan al trabajo con 13 palabras directrices en un vaivén entre cada una y las sílabas que la componen. Estas palabras se abordan con la lectura de un cuento elaborado exprofeso para ese fin. En (5) se observa el trabajo con la palabra *gato*.

(5) Maestra: Hoy nos toca nuestra siguiente palabra, ¿se acuerdan del cuento?

A: El gato.

Maestra: ¿Se acuerdan del cuento?

A: El gato con botas.

Maestra: A ver, ¿cómo era? [...] a ver, ¿cómo era? Vamos a empezar con nuestro cuento [...] nuestro cuento de siempre.

A: A ver, yo, yo [...] primero es la gatita, maestra.

Maestra: Ayúdenme acá los que ya se saben, ¿cómo empieza el cuento?

A: El gato.

Maestra: ¿Cómo empieza?

A: Con la gatita.

Maestra: Había [...]

VA: Una vez [...]

Maestra: Había una vez un [...] (muestra la tarjeta con la palabra *gato*).

VA: Gato.

Maestra: Que andaba correteando a una pobre [...] (muestra la tarjeta con la palabra *ratita*).

VA: Ratita [clase 1].

Después de haber trabajado con la palabra directriz durante una o dos sesiones, la docente avanza a la segmentación en sílabas, lo que a su vez la lleva a introducir otra estrategia que consiste en la formación de palabras o frases, a partir de estas sílabas. Durante la autoconfrontación, explica las razones por las cuales emplea este método [F].

[F] A mí me gusta mucho, lo he ocupado por varios años, porque los alumnos aprenden a leer de manera más fluida, o sea, no me lean silabeando o con el cancaneo que conocemos, sino que ellos hagan la oración; por ejemplo, de “el gato toma la lima” y que la lean así “el gato toma la lima”, para que no empiecen a leer por sílabas [...] al leer de manera fluida van comprendiendo un poquito más [autoconfrontación 1].

Con quienes leen y escriben con todas las letras, la maestra aborda los contenidos en el contexto de dos proyectos, que giran en torno a tipos de texto: la descripción y el reglamento. En (6) se observa el trabajo con los adjetivos calificativos en los tres grados en el marco del proyecto sobre descripciones. La docente inicia con la explicación de la función de los adjetivos, luego les presenta un listado de estos y finalmente menciona ejemplos. En la autoconfrontación menciona que los estudiantes aprenden este contenido gramatical de manera inconsciente [G]. Desafortunadamente, no se exploró el significado que atribuye a esta forma de aprender; sin embargo, es posible suponer que para la profesora los alumnos más pequeños aprenden sobre recursos lingüísticos, aunque no se les enseñen directamente porque participan de las explicaciones y actividades que se dirigen hacia los otros grados.

(6) Maestra: En este proyecto vamos a aprender cómo se llaman esas palabras que decimos: morenito, chaparrito, güerito, alegre, responsable, esas palabras se llaman adjetivos, ¿cómo se llaman?

VA: Adjetivos.

Maestra: Los adjetivos siempre nos van a decir cómo son las personas o cómo son las cosas [...] aquí les voy a pegar una listita de lo que podemos ver para una persona, las características de una persona, yo se las voy a leer [...] cuando nosotros vamos a hablar de una persona podemos ver su estatura, ¿cómo decimos nuestra estatura?

A: Es alto.

Maestra: Es alto o puede ser bajo o mediano [...] también dice que podemos decir si son gorditas o gruesas, delgadas [...], también podemos decir su edad [...] podemos decir si es joven o una persona mayor (...) ¿qué podemos decir del cabello?

A: Es negro y largo (clase 1).

[G] Quería que les quedara más claro qué características podemos describir de las personas, o sea, los adjetivos calificativos que podemos usar para describir a las personas. Yo trabajo los adjetivos calificativos con ellos, pero como son de segundo, de primer grado, ellos todavía no manejan esos términos (...) lo están trabajando de manera inconsciente [autoconfrontación 2].

Maestro Marcos

En las clases de este profesor se observó el trabajo con contenidos de Español en el marco de un proyecto sobre los textos descriptivos y explicativos. La mayoría de estos contenidos se abordaron con todo el grupo y solo algunos se acotaron a un grado.

En cuanto a los primeros, se identificaron: la definición de descripción y de texto explicativo, las fuentes en las que se puede consultar información sobre el maíz, la participación en una entrevista, aspectos del proceso de revisión textual, recursos lingüísticos como adverbios, usos del punto y de la coma, adjetivos calificativos y el uso de mayúsculas. Los contenidos abordados en cada grado se muestran en la Tabla 3 y se trataron durante las AD.

Tabla 3. Contenidos abordados en cada grado

Cuarto grado	Quinto grado	Sexto grado
<ul style="list-style-type: none">• Observación de imágenes de platillos elaborados a base de maíz.• Descripción de una festividad en la que se utiliza como principal ingrediente el maíz.	<ul style="list-style-type: none">• Comprensión de textos descriptivos.• Escritura de las problemáticas que afectan al maíz.	<ul style="list-style-type: none">• Comprensión de textos explicativos.• Producción de un texto explicativo sobre un tema relacionado con el maíz.

Fuente: Elaboración propia.

En el siguiente ejemplo, el profesor proyecta un video a los tres grados en el que se aborda la definición y función de los adverbios de modo, tiempo, lugar y cantidad. Luego, dicta información del mismo video para que los alumnos la anoten. Posteriormente, presenta una lámina con ejemplos de cada tipo de adverbio. Finalmente, solicita que escriban algunas oraciones en donde utilicen los adverbios que se trabajaron en clase.

(7) Maestro: El tema del día de hoy van a ser los adverbios de modo, cantidad, tiempo y lugar. Si gustan, tomar notas pueden hacerlo [proyecta un video sobre la definición y función de los adverbios][...] anoten esa información de los adverbios, niños [...] continuando y retomando un poquito lo del video, continuamos con esta lámina que ya se las había mostrado cuando vimos los adjetivos calificativos [...] en esta ocasión solo vamos a ver cuatro diferentes tipos de adverbios, los de lugar, tiempo, modo y cantidad. Los adverbios de lugar responden a la pregunta dónde [...] ejemplos de adverbio de lugar: aquí, allí, arriba, abajo, cerca, lejos, detrás, encima, debajo, enfrente, atrás, alrededor, al lado, dentro, fuera [...] ahorita, vamos a hacer un pequeño preejercicio. Cada uno de ustedes me va a hacer dos

oraciones, dos oraciones nada más de adverbio de lugar, dos de tiempo, dos de modo y dos de cantidad, nada más (clase 5).

Durante la autoconfrontación, el docente explica que los alumnos aprenden gramática, aunque no se les enseñe directamente porque participan en explicaciones y actividades dirigidas hacia otros grados [H]. Además, comenta sobre la utilidad de los adverbios para enriquecer las descripciones de los estudiantes para “destacar ciertas características y lograr hacer que las redacciones de los alumnos fueran mucho más valiosas” [autoconfrontación 3].

[H] Lo que yo quería, en un primer punto, que ellos los identificaran, que reconocieran que los adverbios los han estado utilizando durante bastante tiempo, pero de forma inconsciente [...] otra cosa curiosa de multigrado, es el hecho de que hay temas que se ven con los alumnos de grados superiores, como en este caso era el de los adverbios que se había visto en sexto año, pero con los alumnos que ya salieron, y los alumnos de una u otra manera ya los habían escuchado, ya los habían percibido y ahorita era así como que volver a recordar un poquito el tema [...] y hacérselos llegar de forma explícita “estas palabritas se llaman adverbios” [autoconfrontación 3].

Discusión y conclusiones

Esta investigación se propuso analizar el trabajo de dos profesores de una escuela bidocente de Veracruz al enseñar Español. El análisis retomó las dimensiones de trabajo representado y trabajo real propuestas por el ISD y tuvo el propósito de comprender las prácticas para contribuir a la consolidación de un modelo pedagógico adecuado a las primarias multigrado mexicanas.

Los resultados muestran que los profesores organizan sus clases a través del tema común y actividades diferenciadas como se sugiere en la PEM. Si bien este modelo no está vigente en el currículo nacional, es parte de la formación continua que desarrolla la supervisión escolar de la zona a donde pertenece la escuela, por lo que los docentes lo han incorporado a su discurso y sus prácticas.

En las observaciones de ambos profesores se identifica que en el marco del tema común y las actividades diferenciadas surgen tres momentos de clase (actividad grupal, actividades diferenciadas y puesta en común), que cada uno opera de forma distinta. En el momento actividades diferenciadas, los profesores dividen al grupo en secciones que obedecen a diversos criterios, los cuales están relacionados con los retos de cada grupo, así como con las experiencias previas del profesorado. Por ejemplo, la docente debe alfabetizar a quienes ingresan a la primaria, por lo que uno de sus criterios para

dividir al grupo es este y otro es el grado; el profesor, por su parte, permanentemente organiza las secciones según el grado.

Lo previamente expuesto muestra la convivencia de dos modelos pedagógicos en una misma aula. Tal como lo señala Terigi (2008; 2021), esta situación es comprensible dado que la ausencia de un modelo pedagógico para el multigrado y la falta de orientaciones curriculares precisas para estas prácticas hacen que los docentes movilicen sus saberes en torno a la graduación. En sus aulas conviven tanto sus esfuerzos por trabajar a partir de un tema común para abordarlo con todos y promover momentos en donde el grupo completo interactúe, como la organización de las actividades diferenciadas según el grado.

Los resultados enfatizan la necesidad de construir espacios de formación que ayuden a los profesores a comprender otras formas de organizar la clase que pueden ser útiles para la enseñanza en multigrado; así como abordar con ellos la relevancia de los agrupamientos flexibles, el trabajo a través de la tutoría entre pares y el acompañamiento de los estudiantes de grados superiores hacia los que están en grados menores.

A juicio particular, el trabajo con las formas de organizar la clase, como el tema común y las actividades diferenciadas, requieren acompañarse de un cuestionamiento profundo sobre las concepciones docentes acerca del aprendizaje. Estas concepciones habitualmente provienen de la didáctica psicologizada y se refuerzan en el Modelo Pedagógico del Aula Graduada (Santos, 2011), por lo que si no se analizan con cabalidad complejizan la comprensión del valor pedagógico de la multigraduación.

En lo que respecta a la didáctica del Español, los resultados permiten notar cierta prevalencia de la concepción acumulativa del aprendizaje (Pasquier y Dolz, 1996), desde la cual se va de lo simple a lo complejo. En el proceso de alfabetización inicial, los maestros parecen asumir que la complejidad se relaciona con el tamaño de la unidad enseñanza; de modo que entre más pequeña sea esta (letra, sílaba, palabra), es más sencillo aprenderla y, por ende, se debe enseñar primero.

En el mismo sentido didáctico, la enseñanza del Español, después de la alfabetización inicial, muestra retos en aspectos gramaticales y ortográficos. El profesorado moviliza saberes estrechamente vinculados con la enseñanza explícita de estos contenidos que estuvo vigente durante el auge del enfoque estructuralista (en México alrededor de los años 70 y 80); es decir, primero se explica la regla de uso, luego ejemplifica y después se practica. Esta concepción dista de las sugerencias más actuales en el campo de la didáctica de las lenguas.

En síntesis, los resultados permiten sugerir que la construcción de un modelo didáctico para multigrado requiere considerar al menos los siguientes tres aspectos: análisis de las concepciones del aprendizaje que devienen de la didáctica psicologizada y el modelo pedagógico del aula graduada; revisión de formas de organización de

la clase que promuevan los agrupamientos flexibles, y formación en las didácticas específicas que subyacen a las asignaturas que debe trabajar el docente, en este caso, el Español. Una formación docente suficiente en el terreno de la didáctica específica orienta el diseño de actividades diferenciadas y graduadas, porque aporta claridad en la comprensión del aprendizaje y la enseñanza de cada contenido. ^{sc}

Referencias

- Boix, R., y Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43. <https://revistas.uam.es/rie/article/view/3100>
- Bronckart, J. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Cano, A., Ibarra, E., y Ortega, J. (2018). *Necesidades de profesionalización de docentes multigrado de educación primaria. Retos y perspectivas de educación multigrado*. Ediciones Nómada.
- Carrillo, S., y Herrera, S. (2019). *Método de lecto-escritura Sarita. Cuaderno de ejercicios*. La Ermita.
- Cicurel, F. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du «soi». *Synergies Pays Scandinaves*, 8, 19-33.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Edición 2023: cifras del ciclo escolar 2021-2022*. MEJOREDU. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones>
- 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200153>
- Goigoux, R. (2010). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Presses Univ Blaise Pascal.
- Hofstetter, R., y Schneuwly, B. (2009). *Savoirs en (trans)formation: au coeur des professions de l'enseignement et de la formation*. De Boeck.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). México en cifras. *Localidades*. <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/#collapse-Resumen>

- Juárez, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (49), 1-16. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/750/708>
- Juárez, B. D. (2020). Programas educativos dirigidos a poblaciones de los territorios rurales. Experiencias en Argentina y México. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 7-17. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.002>
- Pasquier, A., y Dolz, J. (1996). Un decálogo para enseñar a escribir. *Culture & Education*, 8(2), 31-41. <https://doi.org/10.1174/113564096763277706>
- Reséndiz, L., Block, D., y Carrillo, J. (2017). Una clase de matemáticas sobre problemas de aplicación, en una escuela multigrado unitaria. Un estudio de caso. *Educación Matemática*, 29(2), 99-123.
- Rodrigues, L. (2018). *O agir do estagiário de francês língua estrangeira* [Tesis de doctorado]. Universidad Federal de Ceará. <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/38573>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Albije.
- Rodríguez, B., Bautista, M., y Servín, O. (2021). La formación continua de profesores multigrado: una aproximación al contexto veracruzano. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1194.
- Rodríguez, B. A., y Cano, A. (2024). Educación multigrado en territorios rurales. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 2(4), 1-3. <https://doi.org/10.48102/riber.v2i4.105>
- Rodríguez, B. A., y Leurquin, E., V. (2024). Repertorio didáctico de las y los docentes al enseñar Español en primarias multigrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(101), 415-442. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662024000200415&lng=es&tlng=es.
- Rodríguez, B. A., Servín, O. O., y Castro, F. I. (2024). Estado del arte sobre prácticas docentes multigrado en países hispanohablantes. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 9, e19209. Recuperado de <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/19209>
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista*

- de *Curriculum y Formación de Profesorado*, 15(2), 71-91. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20258>
- Schmelkes, S., y Águila, G. (2019). *La educación multigrado en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Secretaría de Educación Pública. *Propuesta educativa multigrado 2005*. SEP.
- Sokolowicz, D. (2022). Aprender con otrxs en el plurigrado. Análisis de una secuencia didáctica sobre el sistema de numeración. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 1(2), 11-37. <https://riber.iber.mx/index.php/riber/article/view/58>
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Terigi, F. Z. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. [Tesis de maestría.] Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Terigi, F. (2021). La enseñanza en los plurigrados rurales como problema didáctico. En V. Buitron, D. Sokolowicz, J. Spindiak y F. Terigi (Coords.), *La escuela rural pequeña. Enseñar y aprender en plurigrados y salas multiedad* (pp. 17-25). Facultad de Filosofía y Letras. http://publicaciones.filof.uba.ar/sites/publicaciones.filof.uba.ar/files/Cuadernos%20del%20IICE%207_interactivo.pdf

Anexo A. Guión de entrevista

Planeación

1. ¿Consulta materiales con orientaciones y sugerencias didácticas, como el Libro para el maestro, cuando planea la clase de Español para su grupo multigrado?, ¿cuáles?
2. Cuando planea las actividades de enseñanza para su grupo multigrado, ¿vincula los contenidos de Español con los de otras asignaturas?

Contenidos y estrategias de enseñanza

3. ¿Qué contenidos de la asignatura de Español considera más importante trabajar en el aula multigrado?
4. ¿Qué estrategias didácticas utiliza para trabajar los contenidos de Español en su grupo multigrado?
5. ¿Qué estrategias didácticas utiliza para trabajar con los alumnos que aún no saben leer y escribir convencionalmente?
6. ¿Qué estrategias didácticas utiliza para trabajar con los alumnos que ya saben leer y escribir?

Instrucciones

7. ¿Cómo apoya a los estudiantes de diferentes grados cuando realizan una actividad de Español en la que tienen dudas?
- Organización del aula
8. ¿Cómo organiza a su grupo multigrado para trabajar la asignatura de Español?
 9. ¿Qué actividades de Español le resultan más apropiadas para que los estudiantes de diferentes grados trabajen conjuntamente?

Evaluación

10. ¿Cómo evalúa los aprendizajes de su grupo multigrado en la asignatura de Español?, ¿qué instrumentos utiliza?
11. En una situación imaginaria, en donde usted tiene contacto con un recién egresado de la normal o de la UPN y que va a empezar a trabajar en un aula multigrado, ¿qué recomendaciones le haría para que pudiera trabajar la enseñanza del Español en estos contextos?

Vínculos con la comunidad

12. ¿Mantiene comunicación con los habitantes de la comunidad?, ¿cuál es el objetivo de la comunicación?
13. ¿Qué temas de Español le resultan más apropiados para establecer vínculos con los habitantes de la comunidad?