

Oscar Osvaldo
Servín Calvillo

La enseñanza del español en aulas multigrado:
análisis del trabajo docente

2024



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología y Educación

La enseñanza del español en aulas multigrado: análisis del
trabajo docente

Que como parte de los requisitos para obtener el título de
Maestro en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Presenta

Oscar Osvaldo Servín Calvillo

Dirigida por:

Dra. Blanca Araceli Rodríguez Hernández

Querétaro, Qro., noviembre, 2024

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología y Educación
Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

La enseñanza del español en aulas multigrado: análisis del trabajo docente

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestro en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Presenta:

Oscar Osvaldo Servín Calvillo

Dirigida por:

Dra. Blanca Araceli Rodríguez Hernández

Dra. Blanca Araceli Rodríguez Hernández
Presidente

Dra. Maria Valdênia Falcão do Nascimento
Secretaria

Dra. Diana Violeta Solares Pineda
Vocal

Dra. Karina Hess Zimmermann
Suplente

Dr. Ana Daisy Alonso Ortiz
Suplente

Centro Universitario Querétaro, Qro.
Noviembre, 2024
México

Resumen

En años recientes, en México, ha crecido el interés por el estudio de la educación rural desde aristas como la educación rural indígena y los estudios historiográficos sobre educación rural (Galván, 2020); sin embargo, existen otras líneas de investigación en educación rural que merecen atención, algunas de éstas son el análisis de las prácticas docentes, la educación extraescolar, la investigación didáctica y la modalidad multigrado (Rodríguez, 2019). Por lo tanto, el objetivo de la presente investigación es analizar el repertorio didáctico que moviliza el profesorado al enseñar español en primarias multigrado. La perspectiva teórica de referencia es el interaccionismo sociodiscursivo y sus aportes al estudio del trabajo docente (Bronckart, 2007), así como los conceptos de actuar docente y repertorio didáctico de Cicurel (2011). Entendemos el repertorio didáctico como un conjunto de saberes que los profesores utilizan en situaciones de enseñanza y que construyen a partir de diversas fuentes, tales como la historia pedagógica, la formación inicial y continua, y las prácticas efectivas. Este repertorio se conforma de saberes formalizados y movilizados en la acción: saberes por enseñar y saberes para enseñar (Hofstetter y Schneuwly, 2009). La investigación se organizó en tres fases: 1) aproximación del trabajo representado a través de entrevistas semiestructuradas a un grupo de profesores de primarias multigrado, 2) aproximación al trabajo real a través de la videograbación de clases de dos profesores y 3) aproximación del trabajo representado de los docentes observados por medio de la autoconfrontación simple. Los resultados permiten identificar que los saberes por enseñar están relacionados tanto con la alfabetización inicial, como con la enseñanza de la escritura y la lectura posterior a ese proceso. Los saberes para enseñar incluyen la organización del tiempo de clase, la organización del grupo, la gradualidad de los contenidos, las interpretaciones del currículo, los métodos de alfabetización inicial y las actividades para abordar la lectura y la escritura después de la alfabetización. En conjunto, estos hallazgos permiten identificar los saberes que movilizan los docentes mientras enseñan español en primarias multigrado y ayudan a previsualizar cuáles de éstos tendrían que ser parte de la formación inicial y continua de este profesorado.

Palabras clave: trabajo docente, repertorio didáctico, educación rural, primarias multigrado, enseñanza del español.

Abstract

In recent years, interest in studying rural education in Mexico has grown, particularly regarding indigenous rural education and historiographical studies of rural education (Galván, 2020). However, other areas of rural education research also merit attention, including the analysis of teaching practices, out-of-school education, didactic research, and the multigrade model (Rodríguez, 2019). Therefore, the aim of this study is to analyze the didactic repertoire that teachers mobilize when teaching Spanish in multigrade primary schools. The theoretical framework draws on sociodiscursive interactionism and its contributions to understanding teaching work (Bronckart, 2007), along with Cicurel's (2011) concepts of teaching actions and didactic repertoire. We define the didactic repertoire as a set of knowledges that teachers use in teaching situations and construct from various sources, such as pedagogical history, initial and continuing education, and effective practices. This repertoire comprises formalized and mobilized knowledges in action (Hofstetter & Schneuwly, 2009): knowledges to teach and knowledges for teaching. The study was organized in three stages: 1) an approach to the represented work through semi-structured interviews with a group of multigrade primary school teachers, 2) an approach to real work through video recordings of classes taught by two teachers, and 3) an approach to the represented work of the observed teachers through simple self-confrontation. The results identify that the knowledges to teach relate to both initial literacy and the teaching of writing and reading after this process. The knowledges for teaching include the organization of class time, group management, content progression, curriculum interpretation, initial literacy methods, and the activities to address reading and writing after literacy. Together, these findings identify the knowledges mobilized by teachers while teaching Spanish in multigrade primary schools and help outline which knowledges should be part of the initial and continuing education for this teaching workforce.

Keywords: teaching work, didactic repertoire, rural education, multigrade primary schools, Spanish teaching.

Agradecimientos

El presente trabajo representa el fin de un proceso de formación de dos años, un periodo que ha sido tanto desafiante como profundamente gratificante. A lo largo de este tiempo he tenido la oportunidad de crecer académica y personalmente, enfrentándome a múltiples retos y superándolos gracias al apoyo y la colaboración de muchas personas.

Agradezco profundamente a mi directora de tesis por su generosidad intelectual, dedicación y compromiso con este trabajo de investigación. Gracias a su orientación pude superar obstáculos conceptuales y metodológicos.

A mi comité tutorial por sus invaluable observaciones y retroalimentaciones a lo largo de este trabajo. Sus aportaciones fueron fundamentales para afinar y fortalecer cada uno de los capítulos de esta tesis.

A los profesores participantes cuya disposición y generosidad para compartir sus experiencias y saberes enriquecieron de manera significativa esta investigación. Y, muy especialmente, a los docentes veracruzanos que me permitieron entrar a sus aulas y me mostraron su trabajo.

A mi madre por su amor incondicional y apoyo constante a lo largo de este arduo proceso.

A mis compañeras de maestría quienes con su amistad hicieron de este viaje una experiencia memorable y llena de aprendizajes.

A mi novio por su apoyo y cariño a lo largo de este proceso. Su compañía fue fundamental para superar los momentos difíciles y celebrar los logros alcanzados.

Al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por el apoyo financiero que hizo posible la realización de esta tesis.

Índice de Contenido

Resumen	3
Abstract	4
Agradecimientos	5
Índice de Contenido	6
Índice de Tablas	8
Índice de Figuras	9
Introducción	10
Capítulo 1. Delimitación del problema de investigación	14
La educación primaria multigrado en México.....	16
Capítulo 2. Antecedentes del estudio	19
Las prácticas docentes en aulas multigrado: literatura publicada en español	19
Trabajo real	23
Trabajo representado.....	24
Trabajo real y representado.....	25
Las prácticas docentes en aulas multigrado: literatura publicada en inglés	29
Capítulo 3. Fundamentación teórica	35
El análisis del trabajo docente desde el ISD.....	35
El actuar docente	36
El repertorio didáctico	38
Capítulo 4. Metodología.....	39
Tipo de investigación y alcance	39
Fases de la investigación	39
Participantes	40
Contexto escolar	42
Técnicas e instrumentos	43

Consideraciones éticas.....	46
Transcripción	46
Codificación y análisis de los datos.....	48
Categorías de análisis	49
Capítulo 5. Resultados	52
1. Saberes por enseñar	52
1.1 Durante la alfabetización inicial	52
1.2 Después de la alfabetización inicial.....	54
2. Saberes para enseñar.....	56
2.1 En multigrado	57
2.2 Español en multigrado	73
Capítulo 6. Discusión	92
Capítulo 7. Conclusiones	99
Referencias bibliográficas.....	101
Anexos.....	114

Índice de Tablas

Tabla 1. Agrupación general de las investigaciones sobre prácticas docentes multigrado en países hispanohablantes (2000-2022)	20
Tabla 2. Objetivos, material empírico y participantes asociados a cada fase del estudio....	39
Tabla 3. Participantes de la fase I y duración de las entrevistas	41
Tabla 4. Datos generales de los participantes de la fase II.....	46
Tabla 5. Contenidos abordados en cada grado de primaria alta.....	56
Tabla 6. Momentos de clase y duración por sesión (FVER_01).....	59
Tabla 7. Momentos de clase y duración por sesión (MVER_02)	62
Tabla 8. Variantes de dictado identificados en el trabajo real de FVER_01	80

Índice de Figuras

Figura 1. Años de publicación de las investigaciones sobre prácticas docentes multigrado en países hispanohablantes (2000-2022).....	21
Figura 2. Niveles educativos abordados en las investigaciones sobre prácticas docentes multigrado en países hispanohablantes (2000-2022).....	22
Figura 3. Infraestructura de la escuela en la que se realizó el trabajo de campo	42
Figura 4. Ubicación del mobiliario para la grabación de la autoconfrontación simple	45
Figura 5. Categorías de análisis derivadas del cruce de datos entre las tres fases de la investigación	50
Figura 6. Lámina de adjetivos.....	55
Figura 7. Agrupación de los alumnos en plenaria.....	65
Figura 8. Agrupación de los alumnos en plenaria por grados.....	66
Figura 9. Agrupación dispersa	66
Figura 10. Agrupación de alumnos en semicírculo.....	67
Figura 11. Tipos de agrupamientos observados en el trabajo real de FVER_01	67
Figura 12. Agrupación de los alumnos en semicírculo por grados	68
Figura 13. Agrupación de los alumnos en semicírculo	69
Figura 14. Tipos de agrupamientos observados en el trabajo real de MVER_02	69
Figura 15. Ejemplos de palabras directrices	77
Figura 16. Lámina de adverbios de lugar, de tiempo, de modo y de cantidad.....	86
Figura 17. Presentación PowerPoint de reglas ortográficas y ejercicio práctico.....	89

Introducción

En México, la educación rural es una realidad que viven alrededor de 6.3 millones de estudiantes de educación básica —desde primaria hasta secundaria—, quienes asisten a más de 127 mil planteles (Arévalo et al., 2023). La educación primaria para los estudiantes en áreas rurales se lleva a cabo mediante tres sistemas: las escuelas regulares administradas por autoridades estatales o federales, las escuelas indígenas que atienden a hablantes de alguna de las 68 lenguas indígenas del país, y la educación comunitaria gestionada por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Este último es el único organismo creado desde el sistema educativo mexicano específicamente para poblaciones rurales, que utiliza una metodología pedagógica enfocada en grupos multigrado (Juárez, 2017). Como se detallará más adelante, un porcentaje importante de las escuelas en México opera bajo la modalidad multigrado.

Las escuelas multigrado —también denominadas en distintos países como *plurigrado*, *multinivel* o *grados múltiples*— son instituciones educativas que, por lo general, se ubican en contextos rurales o en áreas con altos índices de marginación donde un solo docente —en este estudio se utilizará el masculino genérico para hacer más fluida la lectura, sin que ello implique menoscabo de género— atiende a estudiantes de diferentes grados dentro de una misma aula (Juárez, 2017). Este tipo de escuelas se clasifican en diversas categorías según el número de docentes que laboren en ellas: unitarias, bidocentes, tridocentes y pentadocentes. La organización multigrado forma parte de los sistemas educativos en diversas partes del mundo, como en Argentina, Colombia, Chile, Perú y España, y su creación depende de diversas causas. En el caso mexicano, éstas surgieron en el siglo XIX como una medida para ampliar la educación básica a las poblaciones rurales (Rockwell y Rebolledo, 2016) ubicadas en contextos de difícil acceso, con escasa población o en campamentos de jornaleros agrícolas migrantes (Rodríguez y Cano, 2024).

Ahora bien, para referirnos a las escuelas multigrado introduciremos la distinción de Terigi (2008; 2021) entre *modelo organizacional* y *modelo pedagógico*. El modelo organizacional se refiere a las restricciones determinadas por la estructura y organización de la escuela como, por ejemplo, la disposición de las aulas en grados y la agrupación de los estudiantes por edad. Estas restricciones son predefinidas y limitan las posibilidades

pedagógicas y didácticas dentro de ese contexto escolar. Son ejemplos de modelos organizacionales las escuelas graduadas, las escuelas multigrado y el aula virtual. El modelo pedagógico, por su parte, implica una respuesta específica a la pregunta de cómo promover el aprendizaje de un grupo de estudiantes que están agrupados bajo ciertas condiciones organizacionales. Este modelo no se deriva automáticamente del modelo organizacional, sino que debe ser desarrollado y producido para adaptarse a las necesidades particulares de enseñanza y aprendizaje en contextos específicos. Son ejemplos de modelos pedagógicos la enseñanza simultánea, la enseñanza mutua o el modelo 1 a 1. El primer ejemplo implica que los docentes impartan clases a estudiantes de más de un grado escolar. En el segundo los maestros asignan a estudiantes más avanzados como tutores para los alumnos menos experimentados. En el tercero el docente trabaja de manera directa con un solo estudiante o un pequeño grupo de alumnos, mientras el resto realiza tareas de manera independiente.

En el contexto mexicano se pueden identificar dos modelos organizacionales, el aula graduada y el aula multigrado, y un modelo pedagógico predominante: el del aula graduada, en el que pueden producirse modos de enseñanza mutua o enseñanza 1 a 1. Esta situación presenta desafíos significativos para el profesorado que labora en escuelas multigrado, ya que los contenidos de los planes y programas de estudio nacionales han sido diseñados desde una perspectiva urbanocéntrica, lo que los obliga a realizar constantes adecuaciones a estos lineamientos (Juárez, 2020) para enseñar los contenidos a cada sección del grupo. La Propuesta Educativa Multigrado (PEM), desarrollada por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2005a), ha sido el único material curricular elaborado específicamente para las aulas multigrado. Además, se suma la limitada oferta de programas de formación inicial y continua dirigidos a los docentes que laboran en estos contextos (Cano et al., 2018; Rodríguez et al., 2021).

En años recientes, en México, ha crecido el interés por el estudio de la educación rural desde aristas como la educación rural indígena y los estudios historiográficos sobre educación rural (Galván, 2020); no obstante, existen otras líneas de investigación en el campo de la educación rural que merecen atención, algunas de éstas son el análisis de las prácticas docentes, la educación extraescolar, la investigación didáctica y la modalidad multigrado (Rodríguez, 2019). La presente investigación entrecruza dos de estas líneas para analizar las

prácticas docentes de profesores que laboran en primarias multigrado e identificar los saberes que movilizan al enseñar español.

Es importante destacar que en nuestro país existe una línea de investigación etnográfica que examina las prácticas docentes de los profesores multigrado y sus saberes como una construcción social. Algunas investigaciones en escuelas primarias han documentado las adaptaciones curriculares que los docentes realizan para atender las necesidades del estudiantado y muestran los procesos reflexivos involucrados en esta tarea (Mercado, 2002). Otras describen de manera analítica las relaciones que se establecen en el aula multigrado y que facilitan la generación y constitución de prácticas y saberes docentes (Atilano, 2009); sin embargo, son pocos los estudios que destacan la importancia de desarrollar una pedagogía específica para el multigrado y que centran la atención en los saberes a enseñar y las interacciones entre docente y alumno. Dichos estudios se han enfocado principalmente en la enseñanza de las matemáticas (Block, 2013; Block et al., 2015; Moscoso et al., 2018; Solares y Solares, 2018; Zepeda, 2020) y, en menor medida, en la enseñanza del español (Arévalo y Aguilar, 2019; Gerardo-Morales, 2022; Rodríguez y Leurquin, 2024).

Teniendo en cuenta estos vacíos investigativos, la presente investigación se orienta desde la didáctica específica y tiene como objetivo analizar el repertorio didáctico que moviliza el profesorado en la enseñanza del español en primarias multigrado. La perspectiva teórica que retomamos es el interaccionismo sociodiscursivo y sus aportes al estudio del trabajo docente (Bronckart, 2007), así como los conceptos de actuar docente y repertorio didáctico de Francine Cicurel (2011). El estudio se desarrolla en tres fases: 1) aproximación al trabajo representado de 12 profesores multigrado a través de una entrevista semiestructurada, 2) análisis del trabajo real de dos profesores bidocentes y 3) análisis de las representaciones de éstos dos últimos profesores mediante la autoconfrontación simple. Creemos que la observación del actuar de los profesores al enseñar español en multigrado y la provocación de comentarios sobre sus propias acciones permite recuperar la riqueza del trabajo docente, lo que contribuye particularmente el campo de la didáctica de la lengua y la didáctica multigrado.

La tesis está organizada en siete capítulos. El primero delimita el planteamiento del problema y establece las premisas que justifican el estudio. El segundo aborda los antecedentes del estudio y presenta los objetivos y la pregunta de investigación. El tercero expone la perspectiva teórica que orienta este trabajo. En el cuarto se detallan las decisiones metodológicas tomadas para analizar el repertorio didáctico del profesorado. El quinto presenta los resultados de la investigación. El sexto capítulo ofrece una discusión de los hallazgos y, finalmente, el séptimo expone las conclusiones del estudio.

Capítulo 1. Delimitación del problema de investigación

En este capítulo se aborda el problema de investigación en torno al análisis de las prácticas docentes desde el contexto específico de la educación primaria multigrado en México. Además, se presentan las premisas que justifican la relevancia del estudio.

Cuando se habla del trabajo docente es común recurrir a ideas basadas en el sentido común para caracterizarlo. Estas ideas comprenden la noción de que la labor docente es una actividad eminentemente vocacional y responde a un ‘llamado’ para cumplir una función social específica, sin que ello esté condicionado por la búsqueda de beneficios como el salario, el prestigio o el bienestar (Tenti, 2009). También se percibe como una profesión fácil, cómoda y con largos periodos de vacaciones (Imbernon, 2017). Además, se plantea que el trabajo del docente se reduce a ejecutar las prescripciones establecidas por las instituciones educativas (Bronckart, 2007). Por último, se destaca que las acciones y comportamientos del docente determinan el aprendizaje y desempeño de los estudiantes (Saujat, 2004).

Si nos esforzamos en mirar estas ideas desde un punto de vista positivo podemos reconocer que reflejan el interés de la sociedad por la enseñanza (Imbernon, 2017); no obstante, desde esta perspectiva se ignora que la docencia es el resultado de una elección racional y que de ella se obtienen los recursos necesarios para el sustento de quien la ejerce (Tenti, 2009). Se ignora, además, que trabajar con niños es una tarea laboriosa, que requiere paciencia y tiene un alto grado de complejidad. Esta visión también implica la idea de que el docente es simplemente un ejecutor del currículo; sin embargo, la distancia entre las prescripciones y el quehacer en el aula requiere que el docente adapte o transforme el currículo con base en su experiencia y comprensión de las necesidades del alumnado (Rodríguez y Laiton, 2023).

Aunado a lo anterior, uno de los medios empleados para caracterizar las prácticas docentes es evaluar el comportamiento del profesor y el rendimiento académico de los estudiantes (Amigues, 2004), lo cual sugiere una mirada simplista que atribuye lo que sucede en el aula únicamente al profesorado (Rodríguez y Servín, 2022) y lo presenta como responsable de todos los fallos del sistema de enseñanza. Esta responsabilidad desmedida hacia el docente pasa por alto la complejidad de factores externos que inciden en la dinámica

educativa. Entre estos factores se incluyen las políticas educativas, las estructuras administrativas, la disponibilidad de recursos y las expectativas sociales, entre otros.

Para Bronckart (2007), la docencia es un trabajo que se circunscribe a la enseñanza, se desarrolla en condiciones específicas y demanda un conocimiento especializado en diferentes áreas vinculadas con su actividad. Este autor discute la dificultad que enfrentan tanto los investigadores como el propio profesorado para describir este trabajo, caracterizarlo o simplemente hablar de él. De este modo, estudiar el trabajo docente cobra relevancia para comprender su especificidad y su relativa *opacidad* (Bronckart, 2007). En el caso de los docentes de multigrado, el estudio de su trabajo permite identificar y analizar los saberes que éstos movilizan para enseñar a estudiantes de diferentes grados escolares en una misma aula, así como los desafíos que enfrentan.

La presente investigación pretende construir conocimientos en ese sentido, ya que consiste en analizar el repertorio didáctico que los docentes de primaria movilizan en sus prácticas cotidianas al enseñar español y atender la heterogeneidad en su grupo multigrado. Entendemos el repertorio didáctico como un conjunto de saberes que los profesores utilizan en situaciones de enseñanza. Según Cicurel (2002), este repertorio se construye a partir de diversas fuentes, tales como la historia pedagógica, la formación inicial y continua, las prácticas efectivas, el diálogo y la reflexión entre colegas.

El estudio del repertorio didáctico de los docentes multigrado es fundamental en el ámbito educativo por múltiples razones que describimos a continuación. Primero, permite identificar cómo los docentes ajustan los contenidos curriculares y estrategias de enseñanza para atender simultáneamente a estudiantes de diferentes grados y edades; asimismo, ayuda a comprender cómo echan mano de conocimientos contextuales para diseñar actividades didácticas que sean significativas y pertinentes para el estudiantado. Segundo, provee información sobre el conocimiento especializado requerido por los profesores para enseñar en estos contextos escolares, lo cual podría ser útil para el diseño de programas de formación inicial y continua que estén en consonancia con las necesidades reales del profesorado (Rodríguez et al., 2023). Tercero, aunque en la actualidad existe un creciente interés público y científico por la escuela rural, en México, los estudios que indagan las realidades docentes en contextos multigrado han sido escasamente considerados en la investigación educativa

(Rebolledo y Torres, 2019). De modo que estudiar el trabajo de estos profesores supone, en la actualidad, una tarea relevante que aporta riqueza a una temática habitualmente desatendida desde el ámbito científico. Cuarto, en las investigaciones sobre el trabajo docente en contextos multigrado se observa una preeminencia de estudios centrados en la didáctica general, mientras que las investigaciones sobre didácticas específicas son notablemente escasas (este aspecto se analizará en el siguiente capítulo). Las investigaciones enmarcadas desde la didáctica general brindan conocimientos sobre los retos que enfrentan los docentes y los tipos de agrupamientos que promueven en sus aulas, pero hay vacíos en torno al saber especializado requerido por los profesores para enseñar español, matemáticas, ciencias, historia u otras disciplinas. En ese tenor, es crucial desarrollar investigaciones que exploren las prácticas del profesorado al enseñar contenidos disciplinares con el fin de contribuir en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en estas áreas. Quinto, la lectura de investigaciones en torno al repertorio didáctico nos permitió identificar que su estudio se ha desarrollado, principalmente, en Francia (Cicurel, 2011; 2013; 2016; 2021) a través del análisis de los discursos e interacciones en las clases de lengua. También se identificaron trabajos al respecto en otras partes del mundo; en Brasil, Marques (2011) analiza cómo los docentes reconfiguran, a través del lenguaje, su trabajo en un encuentro de formación docente, y Rodrigues (2018) estudia el actuar de practicantes en la enseñanza del francés como lengua extranjera; en Barcelona, Maldonado (2019a; 2019b; 2020) indaga la evolución del repertorio didáctico durante la formación inicial del profesorado en letras. Ahora bien, la presencia del concepto en diferentes contextos geográficos se sitúa en torno a la enseñanza de las lenguas en aulas unigrado —en este tipo de escuelas un maestro enseña a un grupo de estudiantes del mismo grado—, pero no se identificaron trabajos al respecto en aulas multigrado. El concepto de repertorio didáctico es clave para comprender el contexto escolar multigrado, así como las prácticas y saberes docentes que se movilizan en estas escuelas.

La educación primaria multigrado en México

En México, según datos de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUC), en el ciclo escolar 2021-2022, el 41.9% de las primarias era de organización multigrado (MEJOREDUC, 2023). A pesar de los altos porcentajes, estas

escuelas han sido escasamente atendidas por parte de las políticas educativas nacionales para apoyar su funcionamiento en lo relativo a la supervisión y asesoría pedagógica, prácticas docentes, gestión y organización escolar, currículo, materiales y profesionalización docente (Schmelkes y Águila, 2019). En los siguientes párrafos examinaremos los desafíos relacionados con las prácticas, el currículo y la formación profesional docente, los cuales afectan directamente la enseñanza de contenidos específicos del español.

En materia de profesionalización, se identifica la escasa oferta de programas de formación inicial y continua para el contexto multigrado (Juárez, 2020). Entre los programas de formación inicial destaca la creación de la Licenciatura en Educación Multigrado en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 del estado de San Luis Potosí, así como las licenciaturas en educación preescolar y primaria de los estados de Veracruz y Tabasco (INEE, 2017). Respecto a los programas de formación continua vigentes, destaca el programa de Especialidad en Docencia Multigrado que imparte la Unidad de Posgrado de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen. Pese a estos esfuerzos institucionales para ofrecer espacios de profesionalización docente para multigrado, el profesorado es formado principalmente para trabajar en escuelas unigrado, lo que permite comprender porqué la diversidad de edades y niveles de escolarización, a menudo, se percibe como un desafío para los docentes (Terigi, 2021).

En cuanto a los planes y programas de estudio para la educación primaria mexicana —previos a la reforma educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)—, se observa que éstos han sido diseñados principalmente para las escuelas graduadas. Lo anterior conlleva a que los profesores de escuelas multigrado realicen constantes adecuaciones para trabajar con esos materiales en sus aulas y cumplir con los propósitos educativos establecidos en el currículo (Cano et al., 2018; Rockwell y Garay, 2014).

Aunado a la problemática anterior destaca lo relativo a la enseñanza de contenidos específicos del español. En un estudio desarrollado por la SEP (2006), se identificó que los profesores tenían dificultades para trabajar con los enfoques de enseñanza del plan y programa de estudio 1993. Ejemplo de ello es que en sus prácticas cotidianas predominaba la escritura de sílabas, palabras y oraciones sin propósitos comunicativos claros, contaban con escasas estrategias para trabajar la lectura, las actividades de expresión oral eran

limitadas y los contenidos gramaticales se trabajaban de forma aislada. Años más tarde, Salazar (2017) identificó que los profesores tenían dificultades para promover las prácticas sociales de la lengua escrita que el programa de estudio 2011 establecía. Más recientemente, Cano (2020) muestra que los docentes reconocen que el origen de las dificultades en la asignatura de español se debe a la falta de consolidación de la alfabetización inicial en los estudiantes de primero, segundo y tercer grados, mientras que en cuarto, quinto y sexto grados cobra mayor relevancia la baja comprensión e interés por la lectura.

Ahora bien, es relevante mencionar que los programas de estudio de educación primaria, previos a la NEM, no toman en cuenta las particularidades del contexto multigrado y que los programas de formación inicial, que ofrecen las Escuelas Normales en México, no contemplan un área de especialización disciplinar adecuadamente desarrollada en contenidos de español, por lo que es posible suponer que las dificultades de los profesores para abordar los contenidos disciplinares esté relacionado con su formación profesional (Rodríguez y Leal, 2019) y con la ausencia de modelos pedagógicos diseñados para atender la diversidad social de los territorios rurales (Juárez, 2020).

Para Terigi (2021), la falta de desarrollo de modelos pedagógicos que se ajusten a la diversidad de modelos organizacionales origina un problema significativo para el cambio en la educación; esto se debe a que la enseñanza requiere un conjunto específico de conocimientos pedagógicos y didácticos que no siempre están disponibles o adaptados a las formas de organización escolar.

Respecto a las prácticas docentes, los profesores de educación básica no cuentan con espacios formales integrados a la jornada laboral para reflexionar y discutir con sus colegas sobre lo que enseñan en las clases y cómo lo hacen (Rodríguez, 2021a). Lo mencionado previamente se intensifica cuando los profesores laboran en escuelas unitarias, pues se enfrentan a la tarea de trabajar en solitario, lo que lleva a que se asuman como la única figura de autoridad dentro del espacio escolar.

Capítulo 2. Antecedentes del estudio

Durante las últimas tres décadas, el pensamiento del profesor y la práctica docente han sido objeto de numerosas investigaciones (Rodríguez, 2021b); no obstante, el análisis de las prácticas docentes de profesores multigrado es un área de investigación que requiere mayor atención desde el ámbito científico (Rodríguez, 2019). En este contexto, la presente investigación se propone estudiar el repertorio didáctico que movilizan los profesores al enseñar español en primarias multigrado, lo cual exige estudiar el concepto de repertorio didáctico (Cicurel, 2011; 2013; 2016; 2021) y revisar la literatura en torno al trabajo docente de profesores que laboran en dichas escuelas.

A continuación, se presenta el estado de la cuestión elaborado para esta tesis, el cual se organiza en dos secciones: a) estudios sobre las prácticas docentes en aulas multigrado y b) estudios sobre el repertorio didáctico del profesorado. La primera sección abarca tanto la literatura publicada en español como aquella difundida en inglés. Cabe mencionar que la separación de los antecedentes por lengua se debe al modo en que se llevó a cabo la revisión. La literatura publicada en inglés se realizó posteriormente, cuando ya habíamos definido con mayor claridad el objeto de estudio y, especialmente, después de haber revisado otros textos que citaban referentes considerados fundamentales en las investigaciones publicadas en español.

Las prácticas docentes en aulas multigrado: literatura publicada en español

La búsqueda y selección de trabajos priorizó las investigaciones publicadas en países hispanohablantes entre los años 2000 y 2022, que retomaron las prácticas docentes de profesores multigrado como objeto de estudio. La búsqueda se realizó en bases de datos de libre acceso (DOAJ, Dialnet, Redalyc, SciELO) y buscadores académicos (Google académico) a partir de las siguientes palabras clave: “prácticas docentes en escuelas multigrado”, “análisis de la práctica docente en escuelas multigrado”, “análisis del trabajo docente en aulas multigrado”, “enseñar español en multigrado”, “análisis de la práctica docente al enseñar español en multigrado”, “prácticas docentes multigrado y enseñanza del español”, “enseñanza del español en escuelas multigrado”. En total, se recolectaron 52 investigaciones afines en los siguientes formatos: artículos de investigación, capítulos de

libros, tesis y ponencias. En cada uno de los textos se analizaron los objetivos de la investigación, los referentes teóricos, la metodología y los principales hallazgos.

En la Tabla 1 se muestran las investigaciones agrupadas por aspectos generales como año de publicación, nivel educativo, país en el que se publicaron y autores. Los números entre paréntesis indican el total de investigaciones revisadas.

Tabla 1

Agrupación general de las investigaciones sobre prácticas docentes multigrado en países hispanohablantes (2000-2022)

Años	Nivel educativo	País	Autores
2000-2002	Primaria (2)	México (2)	Rockwell (2001); Weiss (2000).
2003-2004	Primaria (1)	Perú (1)	Rodríguez (2004).
2005-2006	Primaria (4)	México (3) Chile (1)	SEP (2006); Fuenlabrada y Weiss (2006); Muñoz y Sanhueza (2006); Vera y Domínguez (2005).
2007-2008	Primaria (3)	España (1) Argentina (1) Nicaragua (1)	Bustos (2007); Lackwood et al. (2008); Terigi (2008).
2009-2010	Primaria (4)	México (3) España (1)	Arteaga (2009); Bustos (2010); Romero et al. (2010); Rosas (2009).
2011-2012	Primaria (2)	México (1) Argentina (1)	Brumat (2011); Huerta (2011).
2013-2014	Primaria (3)	México (1) España (2)	Block et al. (2013); Boix y Bustos (2014); Bustos (2013).
2015-2016	Primaria (7)	México (4) Colombia (1) Argentina (2)	Block et al. (2015); Broitman et al. (2016); Castedo et al. (2015); Jiménez (2015); Juárez et al. (2015); Suárez et al. (2015); Vera y Peña (2016).
2017-2018	Preescolar (1) Primaria (5) Telesecundaria (1)	México (6) España (1)	Abós y Bóix (2017); Juárez (2017); Juárez y Lara (2018); Moscoso et al. (2018); Salazar (2017); Solares y Solares (2018); Rebolledo y Rockwell (2018).
2019-2020	Primaria (7) Telesecundaria y telebachillerato (1)	México (7) Colombia (2)	Arévalo y Aguilar (2019); Cano (2020); Espinosa y Laurel (2019); Leyva (2019); Leyva y Santamaría (2019); Morales y

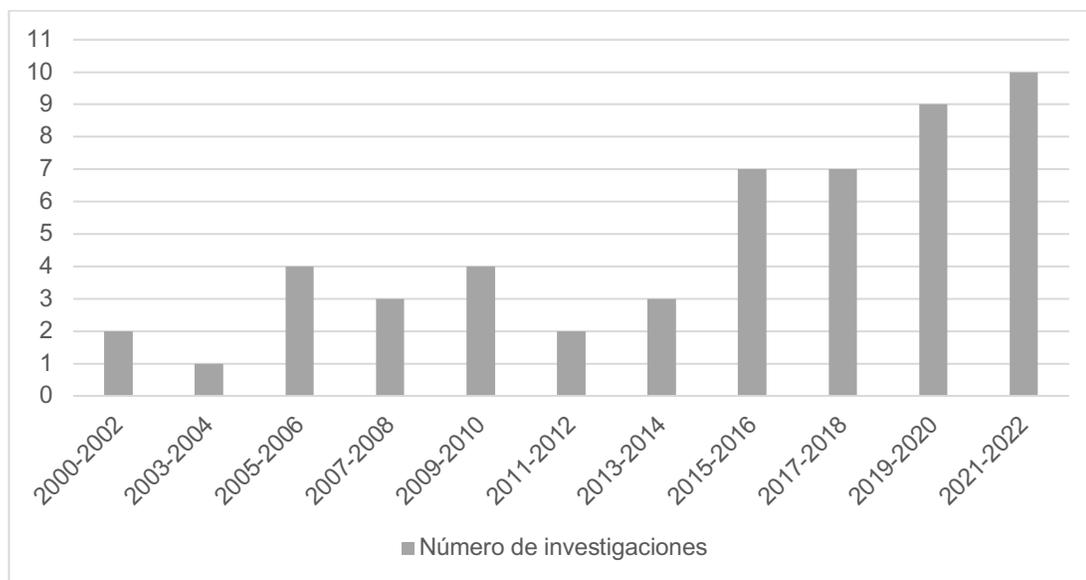
	Preescolar y primaria (1)		Pérez (2020); Parra (2019); Zepeda (2020); Zorro (2019).
2021-2022	Primaria (10)	Chile (1) México (5) España (1) Argentina (1) República Dominicana (1) Perú (1)	Broitman et al. (2021); Cano (2022); Correa (2021); Druker (2021); Freire et al. (2021); García et al. (2021); Gerardo-Morales (2022); Rodríguez et al. (2021); Rodríguez y Servín (2022); Santos-Gelvasio (2022).

Fuente: elaboración propia.

En la Figura 1 se aprecia una tendencia creciente en el aumento del número de investigaciones por año. Además, se observa que más del 60% de éstas pertenecen a los últimos 8 años.

Figura 1

Años de publicación de las investigaciones sobre prácticas docentes multigrado en países hispanohablantes (2000-2022)



Fuente: elaboración propia.

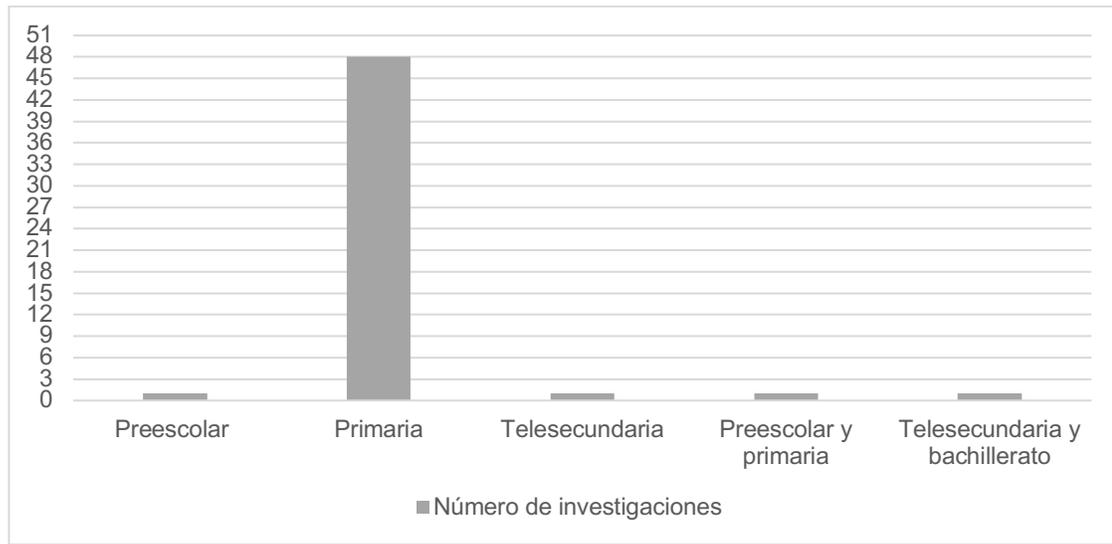
En cuanto a la distribución por países, se observa que 32 investigaciones fueron publicadas en México, seis en España, cinco en Argentina, tres en Colombia, y dos en Perú

y Chile, respectivamente. Además, se encontró una investigación publicada en Nicaragua y otra en la República Dominicana.

En lo que respecta al nivel educativo, dos trabajos abordan el preescolar, dos la telesecundaria y uno el telebachillerato, mientras que el resto se centraron en el nivel primaria (48) (ver Figura 2). Finalmente, en relación con los autores, Antonio Bustos de España y Diego Juárez de México destacan con el mayor número de publicaciones (4 y 3, respectivamente).

Figura 2

Niveles educativos abordados en las investigaciones sobre prácticas docentes multigrado en países hispanohablantes (2000-2022)



Fuente: elaboración propia.

Las investigaciones revisadas se han desarrollado desde perspectivas teórico-metodológicas distintas y con objetivos particulares. Sus intereses se han centrado, principalmente, en analizar las acciones del profesorado durante las clases, pero también las verbalizaciones que surgen sobre su práctica. Para situar al lector en el estado de conocimiento construido sobre el tema, organizamos los antecedentes en tres categorías basadas en dos de las dimensiones que propone Bronckart (2007) para analizar el trabajo del profesor:

- a) *Trabajo real:* las investigaciones analizan las acciones efectivamente llevadas a cabo por los profesores durante la clase.

- b) *Trabajo representado*: son las investigaciones que exploran el discurso de los docentes sobre su práctica.
- c) *Trabajo real y representado*: se trata de estudios que se analizan tanto las acciones de los profesores en el aula, es decir, las prácticas *in situ*, como su discurso sobre éstas.

Trabajo real

Las investigaciones agrupadas en esta categoría se orientan por el enfoque etnográfico (Jiménez, 2015; Rebolledo y Rockwell, 2018; Rockwell, 2001; Salazar, 2017; Weiss, 2000) y la articulación entre la perspectiva clínica y experimental (Castedo et al., 2015). Metodológicamente, se apoyan en grabaciones de audio y video, observaciones participantes y no participantes, diarios de campo y producciones de los estudiantes como técnicas para recuperar lo efectivamente sucedido en el aula.

En estas investigaciones el análisis de la práctica se subordina a un objeto de estudio más amplio vinculado con la perspectiva didáctica disciplinar en el área de lengua y matemáticas o de didáctica general. Las investigaciones que analizan la práctica docente desde un énfasis disciplinar en lengua se interesan por describir las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en las clases (Rockwell, 2001; Salazar, 2017), la organización de los alumnos en la enseñanza de las prácticas del lenguaje (Castedo et al., 2015), así como en identificar los métodos que utilizan los profesores para la enseñanza de la lectura y la escritura del tseltal (Jiménez, 2015). Otros objetos de estudio han sido explorar la organización de la enseñanza en multigrado y las formas de comunicación docente alumno durante las clases (Rebolledo y Rockwell, 2018; Weiss, 2000).

Respecto a las finalidades de las investigaciones, cinco analizan la práctica de los profesores como fin en sí mismo; es decir, centran su atención únicamente en la descripción y comprensión detallada de las prácticas docentes (Castedo et al, 2015; Jiménez, 2015; Rebolledo y Rockwell, 2018; Rockwell, 2001; Weiss, 2000), y solo una con fines de evaluación; esto es, investigaciones en las que se analiza la práctica docente para identificar el impacto de un proceso formativo, así como ‘buenas’ y ‘malas’ prácticas docentes (Salazar, 2017). En conjunto, estos trabajos han contribuido a la comprensión de las prácticas docentes

desde sus propios actores y en los contextos en donde éstas se sitúan (Rodríguez y González, 2020); no obstante, diversos autores advierten que la actividad del profesor no puede conocerse a partir de la pura observación, ya que sus objetivos, intenciones y preocupaciones quedan en gran medida ocultas para el observador (Cicurel, 2021; Plazaola y Ruiz, 2012).

Trabajo representado

Las investigaciones de este grupo se orientan por el enfoque fenomenológico, el hermenéutico o el interpretativo (Abós y Boix, 2017; Arévalo y Aguilar, 2019; Boix y Bustos, 2014; Cano, 2020; Cano, 2022; Freire et al., 2021; García et al., 2021; Juárez, 2017; Lackwood et al., 2008; Leyva, 2019; Leyva y Santamaría, 2019; Morales y Pérez, 2020; Muñoz y Sanhueza, 2006; Parra, 2019; Rodríguez et al., 2021). Metodológicamente, emplean entrevistas estructuradas y semiestructuradas, cuestionarios autoaplicables y grupos focales como técnicas para recuperar las verbalizaciones de los profesores sobre su práctica.

Como parte de los objetos de estudio exploran los factores que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las estrategias didácticas empleadas, la evaluación de los aprendizajes, los materiales didácticos, el currículo, la planeación de las clases, la organización del aula, la gestión administrativa y las condiciones de trabajo. Las investigaciones con un enfoque disciplinar se centran en los factores que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua, las dificultades que enfrentan en la enseñanza y el aprendizaje del español y las matemáticas, así como en las metodologías de alfabetización inicial que emplean los docentes.

Ahora bien, 13 investigaciones analizan las prácticas como fin en sí mismo (Abós y Boix, 2017; Boix y Bustos, 2014; Cano, 2020; Freire et al., 2021; García et al., 2021; Juárez, 2017; Lackwood et al., 2008; Leyva, 2019; Leyva y Santamaría, 2019; Morales y Pérez, 2020; Muñoz y Sanhueza, 2006; Parra, 2019; Rodríguez et al., 2021), una focalizó el análisis de la práctica con fines de evaluación (Arévalo y Aguilar, 2019) y otra más identificó el impacto de un proceso formativo (Cano, 2022). En conjunto, los resultados de estas investigaciones aportan a la conceptualización del profesor como un sujeto social reflexivo, que emite juicios y toma decisiones (Rodríguez, 2021b); sin embargo, estos trabajos muestran dificultades metodológicas importantes, como la manera de acercarse a las

verbalizaciones de los profesores para acceder a su pensamiento. De acuerdo con Saujat (2004), es difícil evitar que esas verbalizaciones sean objeto de racionalizaciones, reconstrucciones o justificaciones que recuperan, muy parcialmente, los procesos cognitivos desarrollados en el curso de la acción.

Trabajo real y representado

Las investigaciones de esta categoría se apoyan en distintos enfoques, como el etnográfico, el hermenéutico y el fenomenológico; además, utilizan estrategias como la sistematización de experiencias y la orientación didáctica (Arteaga, 2009; Block, 2013; Block et al., 2015; Broitman et al., 2016; Broitman et al., 2021; Brumat, 2011; Bustos, 2007; Bustos, 2010; Bustos, 2013; Druker, 2021; Espinosa y Laurel, 2019; Fuenlabrada y Weiss, 2006; Gerardo-Morales, 2022; Moscoso et al., 2018; Huerta, 2011; Juárez y Lara, 2018; Juárez et al., 2015; Rodríguez, 2004; Rodríguez y Servín, 2022; Romero et al., 2010; Rosas, 2009; Santos-Gelvasio, 2022; SEP, 2006; Solares y Solares, 2018; Suárez et al., 2015; Terigi, 2008; Vera y Dominguez, 2005; Vera y Peña, 2016; Zepeda, 2020; Zorro, 2019). Este grupo de estudios usa las técnicas reportadas en las dos categorías previas para una mejor comprensión de los intercambios que se producen en el aula, y a su vez, incorpora las verbalizaciones de los profesores sobre sus clases.

En general, los trabajos del tercer grupo estudian las estrategias de enseñanza, la evolución de la identidad profesional, los saberes docentes, la organización del espacio y del tiempo en las aulas, las condiciones pedagógicas y laborales de los profesores, las evaluaciones diagnósticas, la inclusión y atención a la diversidad, el uso de materiales didácticos, la gestión administrativa, la experiencia profesional, la capacitación docente, las condiciones de trabajo, la planificación didáctica, los procesos de transposición didáctica, las fortalezas y limitaciones de un modelo pedagógico, entre otros temas. Por su parte, las investigaciones con una aproximación disciplinar en lengua analizan las prácticas letradas escolares y los discursos docentes sobre lo letrado, las razones por las que se promueve la copia de textos y las aportaciones de un programa de posgrado a la alfabetización de niños y niñas mediante las prácticas sociales del lenguaje. Desde la didáctica de las matemáticas, se

estudia la planeación y gestión de la clase, las ayudas personalizadas como recurso de enseñanza de las matemáticas y la enseñanza del cálculo mental.

Las finalidades de estos trabajos son, principalmente, analizar la práctica como fin en sí mismo (23 de 30 investigaciones), evaluarla (Huerta, 2011; Rodríguez, 2004; Vera y Domínguez, 2005; Vera y Peña, 2016), construir modelos pedagógicos multigrado (Rosas, 2009; SEP, 2006) e identificar el impacto de un proceso formativo (Espinosa y Laurel, 2019; Zorro, 2020).

A partir de la revisión de la literatura, constatamos que las investigaciones no retoman el concepto de repertorio didáctico para su estudio en contextos multigrado; sin embargo, se identifican una serie de saberes que los docentes movilizan durante el trabajo real y en las verbalizaciones sobre éste. Sin pretender ser exhaustivos, discutimos, a continuación, algunos de ellos.

Los resultados de las investigaciones revisadas muestran que para organizar la enseñanza en el aula multigrado los docentes seleccionan un tema común y actividades diferenciadas; esto es, con diferente nivel de dificultad de acuerdo al grado de los estudiantes y a su nivel de aprendizaje (Aretaga, 2009; Boix y Bustos 2014; Leyva, 2019; Leyva y Santamaría, 2019; Rodríguez, 2004). Los profesores eligen los temas comunes de distintas formas, en función de los contenidos que buscan priorizar y de si se trata de temas nuevos o sesiones de repaso (Solares y Solares, 2018), así como a partir del grado escolar más avanzado (Vera y Peña, 2016). Esta forma de organizar la enseñanza en el aula multigrado puede significar un ahorro de tiempo en la puesta en práctica, aunque no siempre le resulta fácil a los docentes ni a los estudiantes (Morales y Pérez, 2020), entre otros motivos, por la diversidad de niveles de aprendizajes, la planeación didáctica, la gestión del tiempo y la organización de los estudiantes para el trabajo con los contenidos.

Para hacer posible la atención a la diversidad, los docentes adoptan medidas tanto en los agrupamientos como en las interacciones entre el alumnado. Una forma de hacerlo es mediante las tutorías entre iguales (García et al., 2021) o el trabajo con monitores (Leyva y Santamaría, 2019); estas estrategias tienen la finalidad de gestionar el apoyo entre los alumnos con un mayor nivel de competencia académica o de grados escolares superiores y

otros durante la realización de las actividades (Boix y Bustos, 2014; Bustos, 2007; Bustos, 2013; Juárez et al., 2015; Romero et al., 2010).

Aunado a lo anterior, los docentes reconocen que no deben actuar de la misma forma con todo el alumnado. Indican que algunos alumnos requieren un trabajo individualizado (García et al., 2021), además de un menor nivel de complejidad de los temas tratados para así favorecer los aprendizajes (Santos-Gelvasio, 2022). Los docentes suelen brindar una atención personalizada a los estudiantes que, a su juicio, tienen mayores dificultades en el desarrollo de las actividades o en el dominio de algún contenido curricular (Arteaga, 2009). Asimismo, valoran esa estrategia como una ventaja para la enseñanza en grupos multigrado, ya que la baja matrícula por aula posibilita la atención individualizada (Boix y Bustos, 2014).

Los resultados de las investigaciones también describen intentos de trabajo interdisciplinario en el que los docentes buscan la articulación entre las diferentes asignaturas o campos formativos, para abarcar lo más posible los contenidos que señala el currículo oficial (Leyva, 2019; Romero et al., 2010; Weiss, 2000).

En relación con los materiales de apoyo a la enseñanza, en general, los docentes reconocen la importancia del currículo oficial como instrumento guía del proceso educativo, puesto que aporta herramientas y metodologías para guiar su práctica de aula (Santos-Gelvasio, 2022). Específicamente, coinciden en identificar la PEM del 2005 como un material de apoyo para la enseñanza (Juárez, 2017; Morales y Pérez, 2020; Rodríguez et al., 2010). Los docentes se basan en esta propuesta para identificar los temas comunes a tratar con su grupo multigrado y en las lecciones de los libros de texto gratuitos de cada grado donde se presentan dichos contenidos (Arteaga, 2009). También se identificó que los docentes utilizan los planes y programas de estudio y el libro del maestro propuesto por la SEP (Romero et al., 2010). Consideran al libro del maestro como el principal recurso para llevar a cabo su trabajo de planeación, porque en él se presentan los objetivos de enseñanza (Solares y Solares, 2018).

En sintonía con los materiales antes mencionados, los guiones y las fichas de trabajo constituyen un recurso útil que favorece el aprendizaje autónomo en los alumnos y facilita la distribución del tiempo de atención entre los diferentes grados. Los guiones proponen diversas estrategias para favorecer el trabajo colaborativo, la organización de los alumnos y

la búsqueda de información al desarrollar un tema común con actividades diferenciadas. Las fichas, por su parte, proporcionan tanto al docente como al alumno actividades para abordar las distintas asignaturas (SEP, 2005b). Algunos maestros se apoyan en estos materiales que son proporcionados por los equipos técnicos de la entidad o elaborados por ellos mismos para fomentar el trabajo autónomo de los alumnos (Arteaga, 2009; Rodríguez, 2004; SEP, 2006). En una revisión de los esquemas de planeación de profesores que laboran en escuelas multigrado, se encontró que 62% de los docentes participantes contemplan el uso de guiones y fichas de trabajo (Romero et al., 2010).

Los resultados de las investigaciones revisadas indican la presencia de dificultades para el desarrollo de una evaluación formativa (Abós y Boix, 2017; SEP, 2006) que diversifique los actores que participan en éste proceso —esto incluye tanto a los docentes como a los propios estudiantes— y que se apoye en técnicas e instrumentos variados (Cano, 2022). En su mayoría, los docentes califican por medio de exámenes comerciales diseñados para escuelas unigrado y que son del tipo memorístico, es decir, que no promueven la reflexión de los alumnos (SEP, 2006). Los docentes reconocen el anecdotario, el portafolio, la rúbrica y la lista control como instrumentos pertinentes para el grupo multigrado (Cano, 2022). Los hallazgos también muestran que los profesores no conocen a profundidad el enfoque de evaluación diagnóstica que propone el modelo educativo de la SEP 2017, entre otros motivos, por la limitada capacitación otorgada por la misma secretaría. Para cumplir con las indicaciones institucionales, los profesores realizan evaluaciones diagnósticas con base en sus conocimientos y experiencias previas adquiridas durante la formación inicial y sus prácticas efectivas (Correa, 2021).

Es relevante destacar que se encontraron pocas referencias a los saberes necesarios para la enseñanza de las distintas asignaturas en las escuelas multigrado. La mayoría de las investigaciones solo menciona los nombres de las materias que se abordan en el aula (como Español, Matemáticas y Ciencias Naturales, entre otras) y, en menor medida, refieren contenidos específicos de Español y Matemáticas (lectura en voz alta y baja, acentuación, lectura y escritura de letras, sílabas, palabras y enunciados, distinguir el sonido de las letras, aprender el alfabeto, lectura de textos varios y responder cuestionarios, comprensión lectora, producción, copiado y dictado de textos, caligrafía, puntuación, decenas, división por dos

cifras, fracciones, multiplicación, sumas y cálculo mental). Este vacío investigativo representa un obstáculo importante para mejorar la calidad de la educación en estos contextos. En consecuencia, nos parece crucial llevar a cabo más investigaciones para identificar los saberes especializados que los docentes necesitan para tener éxito en su labor, así como para desarrollar programas de formación docente que les proporcionen las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos que se presentan en el aula multigrado.

Finalmente, a partir de la revisión de literatura es posible advertir que son escasas las investigaciones que analizan la práctica docente en el marco de las didácticas disciplinares, lo que, a nuestro juicio, dificulta la delimitación del contenido de la reflexión sobre las prácticas. Dentro de las investigaciones más representativas destacan aquellas enfocadas desde la didáctica de las lenguas (Arévalo y Aguilar, 2019; Castedo et al., 2015; Druker, 2021; Espinosa y Laurel 2019; Gerardo-Morales, 2022; Jiménez, 2015; Lackwood et al., 2008; Rockwell, 2001; Salazar, 2017) y la didáctica de las matemáticas con sustentos etnográficos (Block et al., 2013; Block et al., 2015; Broitman et al., 2016; Moscoso et al., 2018; Solares y Solares, 2018; Zepeda, 2020; Zorro, 2019).

A lo largo del presente apartado, dimos cuenta de manera sucinta de los estudios que apuntan al análisis del trabajo de profesores que laboran en escuelas multigrado. En resumen, estas investigaciones muestran que los docentes movilizan saberes para enseñar en multigrado, los cuales se relacionan con la organización del grupo y el tiempo didáctico. Se identifican, por ejemplo, el trabajo por tema común y actividades diferenciadas, la enseñanza individualizada, el uso de alumnos tutores y monitores, la articulación entre las materias, los materiales de apoyo a la enseñanza —como el uso de guiones y fichas de trabajo— y lo concerniente a la evaluación de los aprendizajes. Además, identificamos que existen escasas investigaciones que analizan la práctica docente en el marco de las didácticas disciplinares.

Las prácticas docentes en aulas multigrado: literatura publicada en inglés

La revisión de literatura anglosajona estuvo direccionada por dos ejes. Por un lado, se buscaron publicaciones de los últimos cinco años enfocadas en el estudio de las prácticas docentes *in situ*; por otro lado, se revisaron publicaciones consideradas relevantes dado que aparecen citadas en buena parte de los estudios sobre educación en contextos multigrado. A

partir del primer eje se identificaron tres documentos todos publicados en 2020; mientras que del segundo se revisaron dos.

Como parte de los trabajos fundacionales en el estudio de las prácticas docentes en multigrado identificamos el trabajo de Veenman (1995). El autor examina 56 estudios sobre los efectos cognitivos (éstos refieren al rendimiento académico de los alumnos en aspectos como la comprensión lectora y las matemáticas) y no cognitivos (aluden a aspectos sociales y actitudinales, como habilidades de cooperación y actitudes hacia la escuela) de los estudiantes de aulas multigrado y multiedad en comparación con las clases unigrado. Según el autor, las clases multigrado se refieren a las aulas donde un solo docente enseña a estudiantes que pertenecen a diferentes grados, tales clases se forman por razones administrativas y económicas; mientras que las clases multiedad son aquellas en las que hay amplias variaciones de edad, aunque estas diferencias de edad no siempre corresponden a distintas asignaciones de grado, sino que pueden responder a decisiones pedagógicas específicas. En resumen, los estudios revelan que el rendimiento de los estudiantes en clases multigrado es similar al de aquellos en clases de un solo grado. Además, no se encontraron diferencias significativas en el desempeño no cognitivo entre los estudiantes de ambos tipos de clases. En cuanto a las variables cognitivas, la comparación entre las aulas con estudiantes de diferentes edades y aquellas con estudiantes de una sola edad no mostró ventajas claras para las aulas multiedad, ya que las diferencias encontradas no fueron significativas. Por último, los efectos no cognitivos de las clases multiedad en comparación con las clases de una sola edad mostraron resultados inconsistentes. Veenman concluye señalando varios factores que podrían explicar porqué el aprendizaje en clases multigrado o de múltiples edades no difiere significativamente del de clases de un solo grado. Entre estos factores se destacan la improbabilidad de que la agrupación por sí sola influya en el aprendizaje de los estudiantes, el sesgo en la composición de las clases y la preparación insuficiente de los maestros.

Little (2001), por su parte, se plantea tres objetivos principales en relación con la enseñanza multigrado. Primero, explora el concepto y las condiciones que propician esta práctica en países desarrollados e industrializados. Segundo, sintetiza las revisiones de la práctica e investigación sobre este tipo de enseñanza. Tercero, propone una agenda

internacional para futuras investigaciones y difusión de prácticas. En cuanto al primer objetivo, se identifica que la enseñanza multigrado surge en áreas con baja densidad de población o en regiones con fluctuaciones demográficas. Esto resalta la importancia de explorar las condiciones que favorecen esta práctica, especialmente en contextos rurales o con recursos limitados. Para el segundo objetivo, se observa que la investigación sobre enseñanza multigrado presenta variaciones políticas y prácticas entre países, las cuales influyen en la construcción de la investigación y en sus conclusiones. En cuanto al tercer objetivo, se propone una agenda internacional para futuras investigaciones y difusión de prácticas. Esto implica reconocer y abordar las necesidades específicas de la enseñanza multigrado, como la capacitación de maestros y la adaptación de materiales curriculares con el fin de garantizar la equidad educativa.

Shareefa (2020) desarrolla un estudio de caso en el que investiga la implementación y efectividad de la Instrucción Diferenciada (ID) en el aula multigrado, centrándose en sus beneficios y desafíos. Participaron cuatro docentes a quienes se les entrevistó, observó en clase y se analizaron sus planificaciones. Los hallazgos revelan que después de aplicar la ID, se observó una agrupación flexible de estudiantes y el uso de técnicas de diferenciación en materiales y procesos de enseñanza, aunque la diferenciación de los materiales fue mínima. Los beneficios identificados incluyeron mejoras académicas, cambios psicológicos positivos y una mayor colaboración entre profesores y apoyo de los padres; sin embargo, se destacaron desafíos como la necesidad de mayor formación docente, la integración de contenidos curriculares, la falta de tiempo y la carga de trabajo. Además, se identificó la evaluación del aprendizaje como una barrera adicional, con una tendencia a utilizar procedimientos de evaluación estandarizada.

Msimanga (2020) analiza la dinámica de enseñanza y aprendizaje en aulas multigrado dentro del marco del LEPO, un enfoque conceptual integral sobre el aprendizaje que abarca entornos, procesos y resultados de aprendizaje. La investigación se enmarca en un enfoque fenomenológico y contó con la participación de ocho docentes, quienes fueron entrevistados. Para el análisis de los datos se empleó la metodología de análisis temático. En cuanto al entorno de aprendizaje, los resultados muestran una agrupación de primero a tercero y de cuarto a sexto. Los docentes priorizan ciertos contenidos, diseñan estaciones de aprendizaje,

y dedican más tiempo a las materias en las que están especialmente capacitados. En relación con los procesos de aprendizaje, se evidenció el uso de un enfoque curricular diferenciado —se refiere a la personalización de la enseñanza para atender las necesidades de los alumnos de distintos grados— o cuasimonogrado —sugiere una estructura más cernaca a la enseñanza de un solo grado, pero con cierta flexibilidad para acomodar estudiantes de diferentes edades y grados dentro de un mismo aula—, con el apoyo activo de los padres y la promoción del aprendizaje autodirigido. La tutoría entre pares y el aprendizaje colaborativo se destacaron como prácticas efectivas. En cuanto a los resultados del aprendizaje, se encontró que la evaluación se adapta específicamente a cada grado, y se basa en las evaluaciones de los libros de texto. Además, se observó que los estudiantes de grados inferiores pueden responder a preguntas que los alumnos de grados superiores encuentran desafiantes, lo que sugiere una retroalimentación activa entre los diferentes niveles de grado en el aula multigrado.

Finalmente, Kalaoja y Pietarinen (2020) estudian las escuelas primarias rurales en Finlandia, centrándose en la relación entre éstas y sus comunidades locales, el entorno de aprendizaje en las escuelas rurales pequeñas, así como en los desafíos profesionales que enfrentan los maestros en este contexto. Los resultados muestran que las escuelas rurales son fundamentales para la vida comunitaria, ya que participan activamente en actividades locales y colaboraciones, mientras que los maestros desempeñan un papel crucial en la integración de la escuela en la comunidad. Además, se evidencia que los docentes de escuelas rurales presentan tanto desafíos como ventajas en el proceso educativo. Las ventajas de este tipo de entorno de aprendizaje desde el punto de vista del profesor son clases pequeñas, instrucción individualizada, trabajo independiente de los alumnos, un ambiente acogedor y seguro, enseñanza flexible y la facilidad de cambios innovadores. Las desventajas de la instrucción estaban relacionadas con la falta de adecuación del plan de estudios para varios grados, la incoherencia de la materia que se enseña a varios grupos de edad, el factor tiempo, la graduación de los contenidos, la disponibilidad inadecuada de material de enseñanza y la inasistencia del alumnado.

En conclusión, los trabajos de investigación, publicados tanto en inglés como en español, representan antecedentes importantes para la presente investigación porque nos permite reflexionar sobre las posiciones teóricas y metodológicas para el estudio del trabajo

docente en multigrado, así como las contribuciones y limitaciones. Algunas de las limitaciones mencionadas previamente se relacionan con la escasez de investigaciones orientadas desde las didácticas específicas, la falta de consideración de las intenciones que subyacen en el trabajo docente, así como los modos para acceder al pensamiento de los docentes a través de sus verbalizaciones.

En la presente tesis, nos proponemos analizar el repertorio didáctico que movilizan los profesores al enseñar español en primarias multigrado, lo cual implica estudiar los saberes por enseñar y los saberes para enseñar (Hofstetter y Schneuwly, 2009) que conforman dicho repertorio (Cicurel, 2011). Metodológicamente, se analiza el repertorio didáctico a partir del trabajo real y representado. El primero refiere a las interacciones verbales y no verbales entre el profesor y los estudiantes en torno a un contenido, y el segundo alude a las creencias que tiene el docente sobre su trabajo (Bronkard, 2007). Para acceder al trabajo representado se utiliza la autoconfrontación simple; esta herramienta se apoya del video para generar reflexiones y comentarios de los docentes sobre sus propias acciones. Gracias al visionado, el docente puede recordar lo que ocurrió y revivir lo que pensó durante la acción. El video le permite observarse en la interacción en el aula desde un ángulo novedoso respecto de sí mismo y de sus interlocutores; es decir, le permite objetivarse. Además, verse grabado en vídeo suscita la conciencia de la mirada del otro. Los ojos del investigador sobre la propia actividad ofrecen nuevos ángulos de reflexión y amplían la conciencia individual y colectiva. Finalmente, el visionado conjunto del video significa hacer pública la propia actividad y pasar a ser objeto de la mirada de los demás y por tanto, también susceptible de provocar su juicio crítico y de generar propuestas correctivas (Ruiz-Bikandi, 2007).

Por todo lo enunciado en los capítulos previos, el objetivo general de la presente investigación es analizar el repertorio didáctico que los docentes de escuelas primarias multigrado movilizan al enseñar español. La pregunta que nos planteamos responder es: ¿Cuál es el repertorio didáctico que los profesores de escuelas primarias multigrado movilizan al enseñar español? Los objetivos específicos son:

- Analizar el repertorio didáctico del profesorado a través de las respuestas de los docentes en las entrevistas semiestructuradas.

- Analizar el repertorio didáctico que los profesores movilizan durante el trabajo real mediante el análisis de las videograbaciones de clases.
- Analizar el repertorio didáctico del profesorado a través de las verbalizaciones de los docentes en las autoconfrontaciones simples.

Capítulo 3. Fundamentación teórica

En este apartado presentamos la perspectiva teórica que sustenta nuestra investigación. Dado que el foco es el trabajo docente de profesores de escuelas multigrado, priorizamos los aportes del interaccionismo sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2007) y los conceptos *actuar docente* y *repertorio didáctico* propuestos por Cicurel (2011).

El análisis del trabajo docente desde el ISD

El ISD es una corriente teórica contemporánea que examina el lenguaje, el pensamiento y el actuar humano. Se basa en los aportes teóricos de la psicología del desarrollo, especialmente en los de Vygotsky, y la lingüística desde autores como Saussure, Voloshinov y Coseriu. Su objetivo es enriquecer la didáctica de las lenguas al estudiar las complejas interacciones entre los componentes del sistema didáctico: el docente, el alumno y el contenido (Rodríguez y Ruiz, 2023).

Una de las líneas de investigación del ISD es el estudio del trabajo docente y sus relaciones con el lenguaje a partir de la ergonomía (Faïta, 2004) y la clínica de actividad (Clot, 2010). Desde esta perspectiva teórica, el trabajo se concibe como una actividad exclusivamente humana que, en su esencia, posee una dimensión colectiva, lo cual implica que las acciones relacionadas con el trabajo están impregnadas de significado y van dirigidas hacia objetivos socialmente establecidos (Bronckart, 2007). En otras palabras, el trabajo está regulado por motivaciones, propósitos y normas colectivas mediadas por el lenguaje (Rodríguez y Laiton, 2023). En lo que respecta al trabajo docente, la enseñanza se entiende como el verdadero trabajo del profesor que se relaciona estrechamente con las normativas institucionales, las herramientas pedagógicas, las políticas educativas, las características de los estudiantes, las reglas formales y el control ejercido por la jerarquía (Saujat, 2004).

Riestra (2010) señala que, como todo trabajo, el que desarrolla el docente está influenciado por representaciones colectivas que lo movilizan. Estas representaciones —que a menudo operan de manera inconsciente— constituyen lo que se denomina el *trabajo representado*. Además, distingue entre lo que está establecido institucionalmente, conocido como el *trabajo prescrito*, y el *trabajo real*, que corresponde a las actividades concretamente realizadas en un contexto sociohistórico específico. De este modo, Bronckart (2007) basado

en los aportes teórico-prácticos de la ergonomía —rama de la psicología del trabajo que estudia las interacciones entre los trabajadores y su contexto social e histórico—, propone tres dimensiones para analizar el trabajo del profesor: trabajo prescrito, real y representado.

El trabajo prescrito es una categoría que designa los documentos donde se indica deónticamente el actuar de los docentes (Tapia, 2018); en ese tenor, preddefine lo que tienen que saber y hacer. En el caso de la educación básica mexicana, el trabajo prescrito se establece en los planes y programas de estudio oficiales y en la planeación que realiza el profesorado para organizar y regular su actividad en el aula.

El trabajo real remite a lo realizado por el profesor en el aula; es decir, a las interacciones verbales y no verbales que se producen entre él y los alumnos durante la enseñanza de algún contenido. Una de las formas para acceder al trabajo real es a través de observaciones y videograbaciones de clases.

Finalmente, el trabajo representado es el conjunto de creencias que tiene el docente sobre su trabajo. Para acceder al trabajo representado, se utiliza la autoconfrontación simple (con la finalidad de facilitar la fluidez en la lectura, cada vez que hablemos de autoconfrontación nos estaremos refiriendo a la modalidad simple, sin especificarlo en cada ocasión). Esta herramienta metodológica pone en primer plano el trabajo real —aunque también puede hacer referencias al trabajo prescrito—; es decir, la actividad de enseñanza tal y como la realiza el profesor, así como las creencias que tiene sobre su práctica. Durante la autoconfrontación, el docente, junto con un experto, observa la grabación de la actividad de clase al tiempo que la comenta y la analiza (Plazaola y Ruiz, 2012). La razón de este procedimiento es que el observador solamente puede identificar las acciones del profesor, pero no describir sus intenciones o finalidades. El profesor es el único que podría describir las intenciones de la acción, porque solo él las conoce (Goicoechea et al., 2011).

El actuar docente

Cuando nos referimos al actuar docente destacamos que los profesores ejecutan una serie de acciones, a menudo coordinadas y en ocasiones simultáneas, orientadas hacia una finalidad casi siempre relacionada con la enseñanza. En ese sentido, estas acciones tienen el

propósito de provocar en los alumnos transformaciones de conocimiento y, a veces, de comportamiento (Cicurel, 2021).

La acción en el trabajo sólo puede realizarse porque existe un conocimiento lingüístico, social y profesional previo que permite realizar esta acción dentro de un género profesional. Dicho conocimiento implica saber cómo interactuar con otros, iniciar y finalizar una tarea, organizar o participar en reuniones (Cicurel, 2013). En consonancia con esta visión, ser docente significa formar parte de un género profesional, es decir, de una cultura docente que tiene sus propios gestos y prácticas (Cicurel, 2013). Este género profesional está constituido por un conjunto de actos, rutinas y conceptualizaciones (Clot y Faïta, 2000) que se movilizan durante la enseñanza.

Mediante la observación de las interacciones entre el profesorado y los alumnos durante la enseñanza de los contenidos se pueden identificar actos de lenguaje, pero la acción docente es más que eso; es el conjunto de acciones verbales y no verbales, preconcebidas o no, que un profesor pone en marcha para transmitir y comunicar saberes a un público determinado en un contexto dado. También incluye las intenciones, los motivos y las estrategias establecidas. No se limita a lo que sucede en las clases, porque también es un proyecto, una proyección y una consideración del pasado (Cicurel, 2021).

El actuar docente puede ser conocido tanto por la observación de las interacciones, como por las interpretaciones de los actores sobre la acción. Para ello, Bronckart (citado en Cicurel, 2011) distingue dos niveles: el de las conductas observables en las prácticas efectivas, eso es lo que él llama las ‘primeras acciones’, y el de las interpretaciones o de ‘segundas acciones’, en la que los actores dan información sobre lo que se ha desarrollado. Así, la acción humana se volvería, en parte, comprensible si llegara a manifestar los motivos del trabajador.

Es importante mencionar que para los fines de esta investigación solo se analizarán el trabajo real y el representado; en ese sentido, queda abierta la posibilidad de analizar en un futuro los materiales curriculares oficiales y las planeaciones del profesorado.

El repertorio didáctico

Para Cicurel (2011), las interacciones verbales y no verbales que surgen en las clases giran en torno a un repertorio didáctico, el cual entendemos como un conjunto de saberes que los profesores disponen y utilizan en función de la situación de enseñanza en la que se encuentren. Este repertorio se conforma de *saberes por enseñar* y *saberes para enseñar* (Hofstetter y Schneuwly, 2009). Los primeros refieren al conjunto de saberes disciplinares y que son el objeto de enseñanza —la gramática, por ejemplo—. Los segundos aluden al trabajo de enseñanza; es decir, a la forma en que se enseñan los contenidos. También remiten a los conocimientos sobre el estudiante, el desarrollo, el aprendizaje, y sobre la institución (como los planes de estudio, estructuras administrativas y políticas, entre otros).

Los saberes que conforman el repertorio didáctico son construidos por los profesores a partir de una multiplicidad de fuentes, tales como la historia pedagógica, la formación inicial, el diálogo y reflexión entre colegas, y las prácticas efectivas. En ese tenor, es importante mencionar que el repertorio didáctico comienza a construirse mucho antes de la formación inicial. Cuando los futuros docentes llegan a este momento de la formación, traen una experiencia pedagógica y sociocultural que les permite construir determinadas representaciones sobre la actividad de enseñar (Maldonado, 2020). El sedimento del saber profesional se inicia con la experiencia personal que se arrastra desde niños; el pasar tantos años en el proceso institucional provoca una determinada manera de ver la educación y constituye una primera y rudimentaria socialización profesional (Imbernon, 2017). Ya en la formación inicial y a lo largo de la vida profesional se edifica el repertorio didáctico a través de las acciones formativas, el contacto con los compañeros de trabajo, el ambiente de clase y del centro educativo, y las interacciones que se producen entre el profesor y los alumnos durante las prácticas efectivas.

A nuestro juicio, los aportes teóricos del ISD para el estudio del trabajo docente y los conceptos de actuar docente y repertorio didáctico son clave para comprender el contexto escolar multigrado, ya que nos permiten analizar la práctica y acceder a las representaciones que subyacen al actuar del profesorado. Además, estudiar el concepto de repertorio didáctico en el contexto multigrado posibilita abordar, desde lo didáctico disciplinar, los desafíos pedagógicos que enfrentan los docentes.

Capítulo 4. Metodología

Este capítulo describe detalladamente el tipo de investigación y alcance, las características de los docentes participantes, su contexto de trabajo, las técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de los datos. En suma, las decisiones metodológicas que orientaron el desarrollo del estudio.

Tipo de investigación y alcance

El presente trabajo se enmarca en el paradigma de la investigación cualitativa, con un alcance descriptivo y un diseño no experimental (Hernández et al., 2014). Retoma los aportes del enfoque fenomenológico en tanto busca conocer los significados que los profesores le dan a su experiencia (Rodríguez et al., 1999), así como del estudio de casos, debido a que pretende comprender las complejidades y singularidades que experimentan un grupo de docentes en su contexto de trabajo (Stake, 2007).

Fases de la investigación

La investigación está organizada en tres fases, las cuales se relacionan estrechamente con las dimensiones del trabajo docente (Bronckart, 2007) que se explicaron en el capítulo de fundamentación teórica. A continuación, se detalla cada una de estas fases, los objetivos, el material empírico recolectado y los participantes (ver Tabla 2).

En relación con los participantes, se codificaron sus nombres utilizando F o M para señalar el género, tres siglas para marcar el estado de la república de procedencia y un número consecutivo. De este modo, FVER_01 refiere a una profesora que labora en el estado de Veracruz. Además, es relevante señalar que en la fase II participaron dos docentes de la misma escuela. Esta decisión obedece al tiempo limitado para la recolección de datos y porque era necesario que estos profesores fueran los mismos que participarían en la fase de autoconfrontación para conocer las representaciones sobre su trabajo.

Tabla 2

Objetivos, material empírico y participantes asociados a cada fase del estudio

Fases	Objetivo de las fases	Material empírico	Participantes
-------	-----------------------	-------------------	---------------

I. Aproximación al trabajo representado	Analizar el repertorio didáctico del profesorado a través de entrevistas semiestructuradas	12 entrevistas semiestructuradas	FVER_01, MVER_02, FSLP_03, FJAL_04, FJAL_05, FNL_06, FVER_07, FSLP_08, FSLP_09, FSLP_10, FSLP_11, MJAL_12
II. Aproximación al trabajo real	Analizar el repertorio didáctico que los profesores movilizan durante el trabajo real	18 clases videograbadas	FVER_01, MVER_02
III. Autoconfrontación simple	Analizar el repertorio didáctico del profesorado a través de autoconfrontaciones simples	6 autoconfrontaciones simples videograbadas	FVER_01, MVER_02

Fuente: elaboración propia.

Participantes

El objetivo de la fase I fue analizar el repertorio didáctico de 12 profesores (10 del género femenino y 2 del género masculino) que laboran en cuatro estados mexicanos: Jalisco, San Luis Potosí, Veracruz y Nuevo León. La selección de los docentes fue a conveniencia, ya que se consideró su disponibilidad para participar en las entrevistas. Éstos fueron reclutados mediante una invitación personal, lo cual permitió establecer un primer contacto y garantizar su participación en el estudio. El 50% de los docentes trabaja en modalidad bidocente, el 42% en unitaria y el 8% en tridocente. Su edad promedio es de 35 años, y en promedio tienen 11 años de servicio en primarias, de los cuales nueve han sido en primarias multigrado. En relación con la formación inicial, el 50% realizó sus estudios de licenciatura en la Escuela Normal, el 33% en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y el resto en universidades privadas. Durante su trabajo como docentes, el 67% menciona haber recibido algún tipo de asesoría, curso u otro tipo de formación para trabajar en escuelas multigrado, tales como: las reuniones de Consejo Técnico, el Congreso Multigrado, el Foro Educativo Multigrado y el Taller de Planeación por Tema Común.

El objetivo de la fase II consistió en analizar el repertorio didáctico que movilizan una profesora (FVER_01) y un profesor (MVER_02) del estado de Veracruz durante la

enseñanza del español en su grupo multigrado. La selección de estos docentes fue a conveniencia, pues se consideró que tuvieran la disponibilidad para participar en el desarrollo de las tres fases de la investigación. En la Tabla 3 se muestran los datos de cada docente recopilados a partir de un cuestionario de *Google Forms* que se empleó en la fase I.

Tabla 3

Datos generales de los participantes de la fase II

Docentes	Modalidad escolar	Contexto	Años de servicio promedio	Formación inicial	Funciones
FVER_01	Bidocente	Rural	7 en primarias y 3 de ellos en multigrado	Licenciatura en Ciencias de la Educación	Docente frente a grupo
MVER_02	Bidocente	Rural	13 en primarias y 3 de ellos en multigrado	Licenciatura en Educación Primaria	Director y docente frente a grupo

Fuente: elaboración propia.

FVER_01 es maestra de 15 alumnos de primero, segundo y tercer grados en una escuela rural bidocente del estado de Veracruz. En lo que respecta a su formación continua, ha participado en actividades relacionadas con el trabajo en escuelas primarias, tales como: “Enseñanza de español para primer y segundo grado”, “Enseñanza de las matemáticas en primer y segundo grado”, “Competencias para la educación primaria”, “Taller de evaluación diagnóstica y aprender a leer y a escribir a distancia”. Asimismo, ha participado en actividades de formación continua relacionadas con escuelas multigrados, a saber: “Situaciones auténticas y evaluación de los aprendizajes en el aula multigrado” y “Planeación por tema en común”.

MVER_02 es docente de 12 alumnos de cuarto, quinto y sexto grados en la misma escuela que FVER_01. En lo que respecta a su formación continua, ha participado en actividades de formación continua relacionadas con el trabajo en escuelas primarias: “Diplomado Creación de recursos multimedia para experiencias memorables de aprendizaje”, “Implementación de actividades PhET para la educación STEM”, “La inteligencia emocional como parte de nuestro desarrollo laboral”, “Desarrollo de habilidades matemáticas a través del método Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en alumnos de 3°

a 6° de primaria”, “Libreta digital: Escenarios de enseñanza y aprendizaje remoto sin conectividad permanente”. Además, ha participado en actividades de formación continua relacionadas con escuelas multigrados, a saber: “Situaciones auténticas y evaluación de los aprendizajes en el aula multigrado” y “Planeación por tema en común”.

El objetivo de la fase III consistió en analizar el repertorio didáctico movilizado por FVER_01 y MVER_02 durante la autoconfrontación. Estos docentes, son los mismos que formaron parte de la fase I y II.

Contexto escolar

La escuela en la que laboran los participantes FVER_01 y MVER_02, es una primaria rural bidocente que se localiza en el municipio de Soledad de Doblado, Veracruz, México. Según datos del INEGI (2020), la localidad cuenta con 325 habitantes y se encuentra en una zona con clima cálido subhúmedo con lluvias en verano. La principal actividad económica de los habitantes es el cultivo o cosecha de productos agrícolas como el maíz.

En lo que respecta a la matrícula, en el ciclo escolar 2023-2024, asisten 27 alumnos. En cuanto a la infraestructura, la escuela cuenta con dos aulas, una bodega, una biblioteca, un comedor, dos baños y un domo (ver Figura 3). Cabe decir que los docentes no residen en la localidad, sino en la cabecera municipal que se encuentra a 6.7 kilómetros (15 minutos en auto, aproximadamente), por lo que se trasladan todos los días a la escuela.

Figura 3

Infraestructura de la escuela en la que se realizó el trabajo de campo

Biblioteca y aula de primaria alta



Comedor



Aula de primaria baja





Fuente: elaboración propia.

Técnicas e instrumentos

Para alcanzar el objetivo de la fase I, se diseñó y piloteó un cuestionario que orientó una entrevista semiestructurada realizada con cada docente mediante la versión gratuita de *Zoom*. El pilotaje del cuestionario implicó realizar ajustes a la versión inicial, a saber: incluir un grupo de preguntas que considerara el vínculo de los docentes con la comunidad e incluir una situación hipotética vinculada a las recomendaciones que le harían a profesores recién egresados de la licenciatura para que pudieran trabajar la enseñanza del español en el aula multigrado. Consideramos que dichos ajustes nos permitieron recuperar, en mayor medida, los saberes que los profesores movilizan al enseñar español en su lugar de trabajo. Así, la versión final del cuestionario constó de 13 preguntas abiertas organizadas en seis dimensiones: planeación, contenidos y estrategias de enseñanza, instrucciones, organización del aula, evaluación y vínculos con la comunidad (ver Anexo A). Aunado a lo anterior, se diseñó un cuestionario de Google Forms con 14 preguntas abiertas y de opción múltiple para recabar información general de los docentes, tales como años de experiencia, contexto en el que laboran actualmente, formación inicial que recibieron y formación continua que han recibido en torno al trabajo en escuelas multigrado (ver Anexo B). El cuestionario fue autoaplicado por los docentes a través de un enlace que se les compartió vía *WhatsApp*.

Para lograr el objetivo de la fase II, se realizó un trabajo de campo en un periodo de dos semanas (del 11 al 22 de septiembre de 2023), en el cual se recolectaron dos videos de clase por día; uno con cada profesor. Las grabaciones se centraron exclusivamente en las horas dedicadas a la enseñanza de contenidos de lengua, aproximadamente una hora diaria. Aunque en las clases también se trabajaron otros contenidos —como los de matemáticas—,

éstos no fueron videograbados, ya que no forman parte del interés central de la presente investigación. En cada sesión, el investigador se encargaba de colocar la cámara en la parte trasera del salón, así como de iniciar y detener la videograbación. Además, registraba en un diario de campo las interacciones que no eran audibles o visibles en las videograbaciones. El corpus se conformó de 18 videograbaciones de clase.

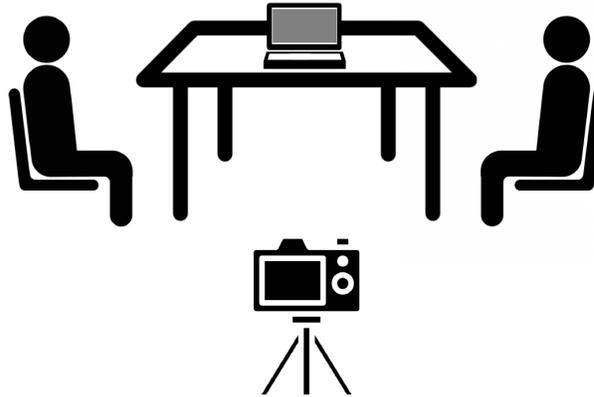
Finalmente, para lograr el propósito de la fase III se llevaron a cabo sesiones de autoconfrontación simple, en la que los docentes observaron los videos de su actividad en el trabajo real, mientras comentaban sus acciones con un investigador. Dado que la autoconfrontación requiere que los docentes dediquen tiempo adicional a su jornada habitual, y considerando las limitaciones temporales para la recolección de los datos, se decidió realizar únicamente tres sesiones de autoconfrontación con cada profesor participante; una de forma presencial y dos de manera virtual a través de la plataforma *Teams*. Estas sesiones se dividieron en dos momentos, antes y durante la autoconfrontación, que detallamos a continuación.

Antes de la autoconfrontación el investigador seleccionaba una videograbación de clase con base en uno o más de los siguientes criterios: momentos que promovieran la alfabetización inicial, la enseñanza de géneros textuales, el abordaje de contenidos relacionados con la gramática o convenciones de la lengua escrita —como ortografía y puntuación—, el trabajo en torno a un tema común, la distribución de actividades con diferentes niveles de dificultad, la discusión grupal, el trabajo por proyectos, el uso de materiales y la integración del español con otras materias, entre otros aspectos. Posteriormente, seleccionaba entre cuatro y seis fragmentos para analizarlos con los docentes.

Un día previo a la sesión de autoconfrontación, el investigador elaboraba un resumen escrito de la clase elegida y lo enviaba través de WhatsApp. El propósito de dicho resumen era proporcionar un contexto general y facilitar el recuerdo de la clase que se analizaría posteriormente (ver Anexo C). En el caso de la autoconfrontación presencial, el investigador organizaba la disposición del mobiliario para la grabación (ver Figura 4). En las sesiones virtuales, facilitaba los enlaces necesarios para llevar a cabo la grabación de las autoconfrontaciones.

Figura 4

Ubicación del mobiliario para la grabación de la autoconfrontación simple



Fuente: elaboración propia.

Durante la autoconfrontación el investigador proporcionaba un resumen oral de la clase seleccionada al docente. Además, presentaba fragmentos de las videograbaciones de las clases y guiaba la discusión con preguntas clave, tales como:

- Apertura: ¿Podría describir qué fue lo que sucedió en esta escena?
- Las finalidades: ¿Qué propósito tenía esta actividad?, ¿qué buscaba lograr con esa actividad?, ¿considera que se cumplió el objetivo de la clase?
- El objeto de enseñanza: ¿Qué es lo que quería enseñar con esta actividad?
- La enseñanza: ¿Qué tipo de apoyo brindó en esta situación?, ¿qué estaban haciendo los demás alumnos mientras usted hacía eso?, ¿hay alguna actividad que considere que fue la que más contribuyó al aprendizaje de los alumnos?
- El aprendizaje: ¿Qué cree que se logró con esa actividad?
- La planeación: ¿Hubo algo que estaba planeado y no le dio tiempo de realizar durante la clase?, ¿hubo algo que no estaba planeado y lo integró a la clase?, ¿por qué lo integró?
- Los retos: ¿Cuáles fueron los mayores retos enfrentados durante esta actividad?
- Las perspectivas sobre la práctica: ¿Ha pensado en alguna alternativa para solucionar las dificultades a las que se ha enfrentado?, ¿hubo algo que le hubiera gustado haber

dicho o hecho?, ¿hay algo que hubiera podido hacer de otra forma?, si volviera a hacer esta actividad, ¿qué cambiaría?

- Cierre de la sesión: ¿Hay algo de este video que yo no le haya preguntado y le gustaría comentar?

Consideraciones éticas

Previo a la recolección de los datos de la fase II, se elaboró un oficio con la finalidad de solicitar a la directora general de educación primaria estatal el acceso a la escuela en la que se recolectaron los datos. Luego de contar con el acceso a dicha escuela, se realizó una reunión con los profesores participantes para comunicarles la finalidad de la investigación, de qué manera se llevaría a cabo y cuál sería su participación. Además, se realizó una reunión en la escuela con los profesores y las madres de familia para informarles acerca del proyecto y solicitarles que firmaran un consentimiento informado (ver Anexos D y E). A los alumnos se les informó sobre las actividades que se iban a llevar a cabo y se les pidió su asentimiento para realizar las observaciones de clase.

Transcripción

En la fase I las entrevistas se videograbaron a partir de la misma plataforma de Zoom para su transcripción y análisis. En total se transcribieron 287 minutos de grabación distribuidos como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4

Participantes de la fase I y duración de las entrevistas

Participantes	Duración de las entrevistas
FVER_01	34min 14s
MVER_02	35min 40s
FSLP_03	34min 29s
FJAL_04	27min 05s
FJAL_05	16min 51s
FNL_06	33min 22s
FVER_07	22min 11s
FSLP_08	22min 40s

FSLP_09	17min 05s
FSLP_10	18min 47s
FSLP_11	33min 34s
MJAL_12	13min 44s
Total	287min 7s

Fuente: elaboración propia.

Los criterios de transcripción que se emplearon para realizar el análisis del material empírico fueron los siguientes: la codificación de los docentes participantes se mantuvo conforme a lo señalado al inicio de este capítulo. Las intervenciones del entrevistador se señalaron con la letra E. Los fragmentos inaudibles se indican con XXX. Las pausas largas o enunciados inconclusos se indican con puntos suspensivos. No se transcribieron errores gramaticales, inicios en falso, repeticiones, ni autocorrecciones, ya que no resultaban de interés para los objetivos del presente estudio.

A continuación se presenta, a modo de ejemplo, un fragmento de la transcripción realizada:

E: ¿Qué estrategias didácticas utiliza para trabajar con los alumnos que aún no sabe leer y escribir?

FNL_06: Con primer grado y segundo grado utilizo de todo un poco: imágenes, les elaboro tarjetas con letras, con sílabas, las oraciones, el dictado y pues yo creo que no quisiéramos la memorización, pero en estos casos creo que me está favoreciendo un poco porque ahorita mi objetivo es que aprendan a leer y escribir.

En la fase II se videograbaron 1,342 minutos de los cuales se transcribieron únicamente los fragmentos que mostraban interacciones entre los docentes y los alumnos en torno al contenido. En ese sentido, los fragmentos con contenido relacionado a regular el comportamiento de los estudiantes no se tomaron en cuenta. Como criterios de transcripción, se utilizaron los mismos de la fase I. Únicamente se agregó la letra A para registrar los turnos del alumnado y VA para indicar cuando varios alumnos participaban de manera simultánea. Además, entre paréntesis se indican algunas acciones de la docente y alumnos.

A continuación, se presenta un fragmento de la transcripción realizada para la clase 2 de la profesora FVER_01:

FVER_01: Primer grado también sabe leer porque también ha ido participando (...) nosotros sabemos leer, pero todavía no podemos, así como ellos (se refiere a los alumnos de segundo y tercero). Entonces, yo le pregunto a primer grado (...) ¿cómo dice aquí? (muestra una tarjeta con la vocal u).

VA: U.

A: Ul.

En la fase III las autoconfrontaciones se grabaron con la plataforma de Teams y se transcribieron 278 minutos. Como criterios de transcripción se utilizaron los mismos de la fase I.

Codificación y análisis de los datos

En la fase I, participaron dos codificadores que leyeron y categorizaron las respuestas de los docentes con base en las dimensiones construidas por Hofstetter y Schneuwly (2009): saberes por enseñar y saberes para enseñar. El uso de estas dimensiones permitió categorizar los datos de forma sistemática. Además, sirvió para minimizar el sesgo personal de los codificadores. El uso de dos codificadores tuvo la finalidad de asegurar que las interpretaciones de los datos fueran consistentes y no se vieran influenciadas por un solo punto de vista. Posteriormente, se realizó un análisis inductivo que permitió construir dos categorías internas en cada una de las dimensiones construidas *a priori*: saberes por enseñar durante la alfabetización inicial, saberes por enseñar después de la alfabetización inicial, saberes para enseñar en multigrado y saberes para enseñar español en multigrado.

El análisis de los datos de la fase II se desarrolló en cuatro momentos con base en las videograbaciones de clases: 1) descripción del contexto, 2) elaboración de una fotografía de las clases, 3) correspondencia entre momentos de clase, acciones y verbalizaciones, y 4) análisis del repertorio didáctico (ver Anexo F). En el primero se describe el contexto físico y multigrado en el que se sitúa el trabajo de los docentes. En el segundo se elabora una fotografía de las clases. Esta herramienta, recuperada y adaptada de Rodrigues (2018), consiste en la textualización de las acciones docentes que están dirigidas a los alumnos en torno a un objeto de enseñanza. En el tercero se hizo una relación entre los momentos de clase, las acciones observadas y las respectivas verbalizaciones materializadas en el discurso

de los maestros. En el cuarto se identificaron los saberes por enseñar y para enseñar que movilizaron los docentes durante cada una de las clases (ver Anexo G).

El análisis derivado de los cuatro momentos mencionados previamente se sometieron a una triangulación del investigador, a partir de incluir a un segundo codificador que no participó en el trabajo de campo, pero que observó las videograbaciones de clase. Su objetivo fue garantizar que las interpretaciones de los datos fueran coherentes y no se vieran sesgadas por una única perspectiva. Este proceso permitió, por ejemplo, ajustar en el análisis preliminar la organización del tiempo didáctico de los docentes, así como diferenciar los saberes por enseñar y para enseñar que movilizaban los maestros con un solo grado y aquellos comunes a los tres grados.

Para el análisis del material empírico de la fase III se realizó la lectura reiterada por parte de dos codificadores de los saberes por enseñar y para enseñar identificados en el trabajo real con la finalidad de realizar un cruce entre lo obtenido en las clases y el trabajo representado mediante la autoconfrontación. Como producto de esta revisión reiterada se determinaron los temas que requerían una exploración más profunda en las autoconfrontaciones, tales como las estrategias para promover la alfabetización inicial, la enseñanza de recursos lingüísticos del español y la contextualización de los contenidos, ya que estos saberes —los vinculados con la enseñanza del español en multigrado— son el principal aporte de la presente investigación. Una vez identificados estos temas, los codificadores seleccionaron los fragmentos de autoconfrontación y los organizaron en una tabla de doble entrada para establecer correspondencias entre los saberes movilizados en el trabajo real y en las autoconfrontaciones simples (ver Anexo H).

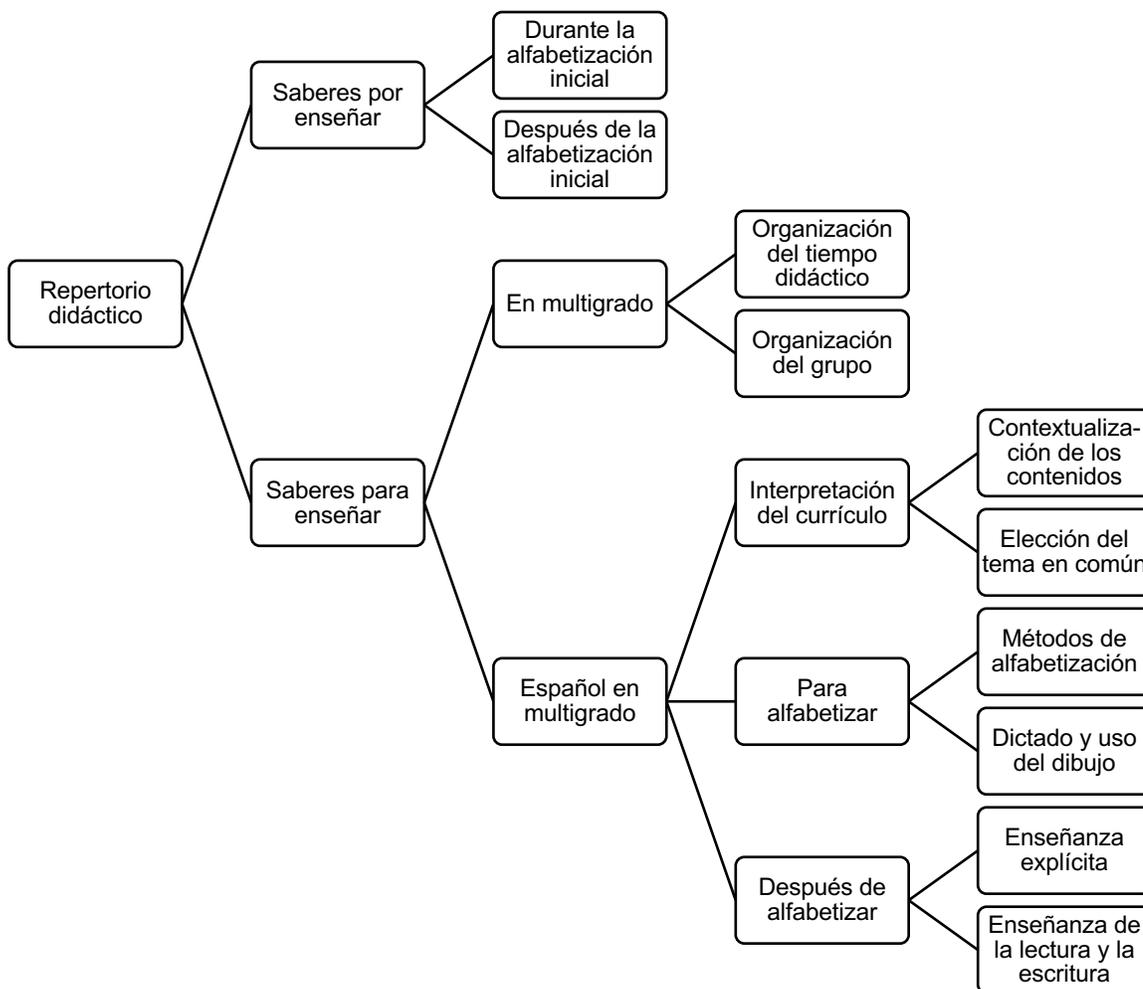
Categorías de análisis

La triangulación de los datos recuperados en las tres fases de la investigación permitió construir las categorías y subcategorías finales que se muestran en la Figura 5. El análisis inició con dos categorías construidas *a priori*: saberes por enseñar y saberes para enseñar. De éstas se desprenden cuatro subcategorías de nivel superior surgidas del análisis inductivo, a saber: 1) por enseñar durante la alfabetización inicial, 2) por enseñar después de la alfabetización inicial, 3) para enseñar en multigrado y 4) para enseñar español en multigrado.

De las dos últimas subcategorías se derivan subcategorías inferiores. En conjunto las categorías muestran los saberes que movilizan los docentes en el discurso sobre su trabajo y durante éste.

Figura 5

Categorías de análisis derivadas del cruce de datos entre las tres fases de la investigación



Fuente: elaboración propia.

Es importante mencionar que las categorías no son excluyentes entre sí. Los saberes por enseñar y para enseñar están intrínsecamente vinculados; sin embargo, para efectos prácticos, se presentan de manera separada en el capítulo de resultados. También es pertinente señalar que, aunque las categorías presentadas en la Figura 5 integran los análisis del trabajo de todos los docentes participantes, en las categorías de nivel superior e inferior

se pone un mayor énfasis en los datos obtenidos de los docentes FVER_01 y MVER_02, ya que éstos participaron en las tres fases de la investigación, lo que permitió un análisis más completo de sus prácticas docentes.

En el siguiente capítulo, se describen cada una de las categorías y subcategorías siguiendo el orden del esquema y se utilizan fragmentos de las entrevistas semiestructuradas, las interacciones en clase y las autoconfrontaciones para ilustrar cómo las categorías se materializan en el discurso de los participantes. Cada uno de los fragmentos se presentan de la siguiente manera:

1. Entrevistas semiestructuradas: Los fragmentos se colocan entre llaves y números romanos {I}, y corresponden a los significados que los docentes atribuyen a su labor.
2. Interacciones en clase: Los fragmentos se colocan entre paréntesis y números arábigos (1), y muestran el análisis desde el punto de vista del investigador.
3. Autoconfrontaciones simples: Los fragmentos se colocan entre corchetes y letras del alfabeto español [A], y reflejan los sentidos que los docentes atribuyen a su labor.

Es importante mencionar que no siempre los fragmentos de clase tienen correspondencia con fragmentos de entrevistas y autoconfrontaciones, pues el objetivo de esos fragmentos es únicamente ilustrar la categoría.

Capítulo 5. Resultados

En este capítulo se responde a la pregunta de investigación: ¿Cuál es el repertorio didáctico que los profesores de escuelas primarias multigrado movilizan al enseñar español?

1. Saberes por enseñar

Estos saberes refieren a los contenidos relacionados con la lengua oral y escrita (español) que los profesores enseñan en las aulas multigrado. A partir del análisis de las tres dimensiones de trabajo es posible distinguir que los profesores aluden a contenidos vinculados con la alfabetización inicial y aquellos relacionados con lo que deben aprender los alumnos una vez que se alfabetizan.

1.1 Durante la alfabetización inicial

Los contenidos que ubicamos como parte del interés por alfabetizar reflejan la preocupación de los docentes porque los estudiantes comprendan las relaciones entre letras y sonidos que subyacen al principio alfabético; es decir, que escriban con todas las letras. Para los profesores participantes esto implica que los alumnos aprendan el alfabeto, distingan los sonidos de las letras, escriban su nombre, establezcan relaciones entre imagen y texto, y formen palabras a partir de sílabas. En {I}, la docente señala la relevancia de enseñar el alfabeto a los no alfabéticos, particularmente el sonido de las letras.

{I} FJAL_04: Para mí, lo primordial desde primero pues es el alfabeto, se tiene que dominar el sonido de las letras, de las consonantes en este caso, para que el niño logre leer y escribir (...) por lo menos que aprenda a escribir completo su nombre.

El análisis del trabajo real de FVER_01, muestra cierta progresión en la enseñanza de los contenidos: inicia con el reconocimiento de las vocales (1), luego enseña los artículos el y la (2), después avanza hacia la palabra en un vaivén entre esta y sus unidades menores (la sílaba) y, finalmente, aborda el texto.

(1) FVER_01: Primer grado también sabe leer porque también ha ido participando (...) nosotros sabemos leer, pero todavía no podemos, así como ellos (se refiere a los alumnos de segundo y tercero). Entonces, yo le pregunto a primer grado (...) ¿cómo dice aquí? (muestra una tarjeta con la vocal u).

VA: U.

A: Ul.

FVER_01: ¿Aquí? (muestra una tarjeta con la vocal e).

A: El.

FVER_01: ¿Cómo?

A: El.

VA: E.

FVER_01: E, aquí no dice el, ¿qué letras es?

A: La e.

FVER_01: ¿Aquí? (muestra una tarjeta con la vocal a).

A: La (CLASE 2).

(2) FVER_01: ¿Cuál fue la última palabra que aprendimos, primer grado?

A: El, la.

FVER_01: ¿Cuál? Roberto, ¿cuál fue la última palabra que aprendimos?

A: La.

FVER_01: El y la. ¿Cómo dice aquí, Mario? (muestra una tarjeta con el artículo el).

A: El (responde otro alumno).

A: El (responde Mario).

FVER_01: ¿Y cómo dice aquí?

A: El.

FVER_01: ¿Y cómo dice aquí? (muestra una tarjeta con el artículo la).

A: Al.

VA: La.

FVER_01: ¿Cómo?

VA: La.

FVER_01: Tenemos que aprendernos estas palabras porque siempre las ocupamos y si vamos a describir tenemos que decir el o la, el señor, la señora (CLASE 1).

Durante la autoconfrontación, la docente describe la secuencia que sigue para abordar los contenidos vinculados con la alfabetización inicial y resalta la importancia de enseñar los artículos el y la por su reiterada presencia en los textos escritos [A].

[A] FVER_01: Empezamos por las vocales, ya se trabajaron anteriormente. Aquí ya estamos trabajando los artículos el y la. Se trabajan porque es lo que regularmente se utiliza al formar oraciones y como los alumnos comienzan formando oraciones siempre lo van a utilizar, entonces, necesitamos que aprendan esos dos artículos. Posteriormente, vienen las palabras directrices, que son 13 palabras

explicadas en un cuento y vamos trabajando una palabra, se pretende que sea diario; sin embargo, a veces, nos llevamos como dos o tres días en una palabra [AUTOCONFRONTACIÓN 1].

Los datos organizados en esta categoría muestran una prevalencia de la concepción acumulativa del aprendizaje en el proceso de alfabetización inicial; en palabras de Pasquier y Dolz (1996) se trata de un *principio aditivo del aprendizaje* que va “de lo simple a lo complejo”. Desde este saber movilizado por los docentes, los estudiantes primero aprenden lo simple de la escritura que, a su juicio, son las vocales y las letras, y las enseñan partir de su reconocimiento visual y auditivo. Luego se introduce el trabajo con sílabas sueltas y la formación de palabras a través de las sílabas que los alumnos ya conocen; esto hace posible suponer que la cantidad de letras es un criterio para definir la complejidad. Finalmente, los docentes proponen el trabajo con oraciones simples y después avanzan hacia la construcción de párrafos. Esta mirada acumulativa del aprendizaje de la lengua escrita es reportada en trabajos fundacionales en torno al principio alfabético del sistema de escritura publicados décadas atrás (Ferreiro y Teberosky, 1979).

1.2 Después de la alfabetización inicial

En esta subcategoría se describen los contenidos que enseñan los profesores una vez que los alumnos se alfabetizan. Aquí retomamos la distinción realizada por los propios docentes entre contenidos para enseñar a escribir y para enseñar a leer. Respecto a los primeros mencionan que deben enseñar contenidos ortográficos {I} y gramaticales, producir diferentes tipos de textos (hacen hincapié en el resumen, los cuentos y los carteles) y a escribir con coherencia. Con respecto a la lectura, señalan que deben enseñar a comprender lo que leen {II}, a leer con fluidez, a desarrollar ideas propias a partir de la información que consultan, entre otros. Asimismo, los docentes hablan sobre la importancia de contenidos de español con utilidad práctica en el aprendizaje de otras asignaturas; esto es, que funcionen como herramientas para aprender historia o matemáticas (organizadores textuales y las líneas del tiempo).

{I} FJAL_05: Pues me enfoco mucho en eso de la ortografía, porque tienen muchas faltas de ortografía. En una palabra, me escriben hasta tres letras mal.

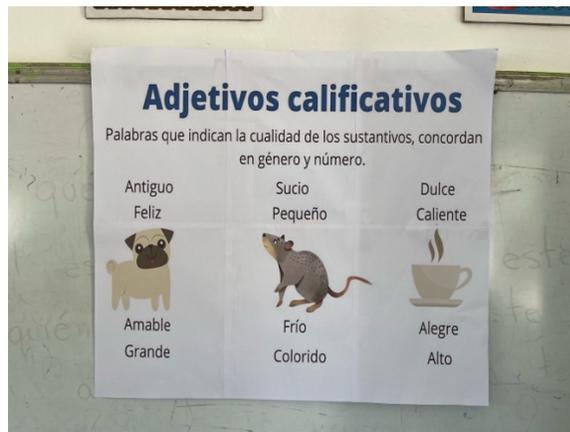
{II} FNL_06: En tercer grado (...) vamos a agregar la comprensión, porque es un tema que siempre tenemos como problema principal de rezago, la comprensión lectora, el niño lee pero no comprende lo que está diciendo.

En el caso específico de la docente observada FVER_01, en sus clases aborda diversos contenidos para los alumnos alfabéticos de segundo y tercer grado en el marco de dos proyectos; uno sobre las descripciones y otro sobre los reglamentos. Dichos contenidos abarcan la descripción de personas, el reconocimiento de las letras iniciales de palabras, el uso de mayúsculas, las reglas ortográficas de las letras b y g, la rutina de un día en la escuela y de un día completo. Además, enseña la conjugación verbal en presente de modo indicativo y los verbos en infinitivo.

En el trabajo real del docente MVER_02, se observó del 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 referencias a qué es una descripción y un texto explicativo, las fuentes en las que se puede consultar información sobre el maíz, recursos lingüísticos como adverbios, usos del punto y de la coma, adjetivos calificativos (ver Figura 6), participar en una entrevista, la noción de borrador textual, revisión y corrección textual por parte del docente y los alumnos en torno al contenido, y uso de mayúsculas.

Figura 6

Lámina de adjetivos calificativos



Fuente: elaboración propia.

Los contenidos abordados en cada grado se muestran en la Tabla 5. En cuarto grado se enfoca en la observación y descripción de elementos en los que se utiliza el maíz, en quinto se trabaja en la comprensión lectora y la escritura de problemáticas relacionadas con el maíz, y en sexto se profundiza en la comprensión y producción de textos explicativos. Estos contenidos se abordaron durante las actividades diferenciadas, un momento de clase en el cual el profesor adapta el tratamiento de los contenidos de acuerdo con el grado escolar, y mantiene una temática común para todo el grupo. El momento de actividades diferenciadas será abordado en detalle en la categoría correspondiente.

Tabla 5

Contenidos abordados en cada grado de primaria alta

Cuarto grado	Quinto grado	Sexto grado
Observación de imágenes de platillos elaborados a base de maíz	Comprensión lectora de textos descriptivos	Comprensión lectora de textos explicativos
Descripción de una festividad en la que se utiliza como principal ingrediente el maíz	Escritura de las problemáticas que afectan al maíz	Producción de un texto explicativo sobre un tema relacionado con el maíz

Fuente: elaboración propia.

Una vez que los alumnos consolidan la alfabetización inicial, los docentes se centran en fortalecer habilidades en escritura y lectura, que van desde la producción de textos hasta la comprensión lectora y el análisis de la información. Además, integran géneros textuales que facilitan el aprendizaje en otras asignaturas en donde la lengua escrita funciona como herramienta para aprender. Estos géneros son los mapas conceptuales, tablas comparativas, líneas del tiempo, resúmenes, entre otros. Por último, adaptan la enseñanza de contenidos según el grado escolar de los estudiantes.

2. Saberes para enseñar

Estos saberes muestran cómo los docentes enseñan español en un aula multigrado. En el discurso y las prácticas del profesorado es posible distinguir entre los saberes para enseñar

vinculados con la didáctica del aula multigrado y aquellos relacionados con la didáctica del español. Enseguida se especifica cada uno de éstos.

2.1 En multigrado

Estos saberes refieren a cómo los docentes organizan el tiempo didáctico para enseñar español en un aula donde conviven estudiantes de más de un grado escolar. Además, muestran las formas en que organizan a los alumnos para el trabajo con los contenidos.

2.1.1 Organización del tiempo didáctico

En el discurso de los docentes se destacan formas de organización que incluyen el uso de un tema común y actividades diferenciadas. Los profesores describen que este modo de organización implica seleccionar una temática para abordarla al mismo tiempo con los alumnos de todos los grados tanto en actividades con el grupo completo, como diferenciado en subgrupos. La organización en tema común y actividades diferenciadas implica una actividad grupal (AG) que permite poner en contexto a los alumnos sobre el trabajo que se desarrollará durante la clase; luego, el trabajo con actividades diferenciadas (AD) que tratan el tema con diferente nivel de complejidad en las distintas secciones del grupo; finalmente, realizan una puesta en común (PC) que permite cerrar el trabajo con todo el grupo {I y II}.

{I} FJAL_05: Planeo por temas en común, por decir, si viene el tema del cuento yo lo trabajo de manera general para los tres grados. Ya cuando aplico las actividades, son actividades diferenciadas para cuarto, para quinto y para sexto. Varía el grado de dificultad.

{II} FSLP_10: Por ejemplo, mi tema en común va a ser de la contaminación. Voy a ver la contaminación a los niños de primero, solamente les dejo hacer un dibujo o unas pequeñas palabras, qué es la contaminación para ellos. Tercero y cuarto pues ya algo más complejo: causas de la contaminación... las consecuencias, vamos a realizar unas preguntas, un esquema. Y quinto y sexto, pues también algo más difícil: realizar un cartel, una campaña de qué es lo que tú propones para esto.

En el análisis del trabajo real, identificamos que los docentes estructuran sus clases en los tres momentos descritos previamente. En cuanto a la maestra, las AG tienen el propósito de poner a los alumnos en el contexto de los contenidos y actividades que ya se

han trabajado en sesiones previas y aquellos que se pretenden desarrollar. Son acciones posibles de realizar con todo el grupo, por ejemplo: visionado de un video, lectura en voz alta de un texto, recuperación de conocimientos previos sobre un tema para el trabajo con actividades diferenciadas, realización de un juego, enseñanza explícita de adjetivos calificativos, cierre de un proyecto, entre otras. Este momento no es exclusivo del inicio de clase, sino que puede suscitarse cuando ésta ha comenzado.

El momento de AD se trata de un conjunto de actividades en las que la docente divide al grupo en dos o tres secciones. La división en dos se orienta por un criterio alfabético; es decir, los alumnos que se encuentran en proceso de alfabetización forman una sección y los alumnos que ya son alfabéticos otra. Estas actividades se producen a partir de contenidos diferentes, ya que una sección trabaja los vinculados con la alfabetización inicial (los alumnos no alfabéticos) y la otra con tipologías textuales y recursos lingüísticos del español como verbos en infinitivo y conjugados en primera persona del presente de modo indicativo, y ortografía literal. Cuando el grupo se divide en tres, las secciones se corresponden al grado escolar (primero, segundo o tercero). En este caso hay relaciones temáticas y gradualidad en los contenidos.

Finalmente, la PC se desarrolla después de las actividades diferenciadas y tiene la finalidad de reunir a todo el grupo para socializar los productos elaborados (textos y dibujos, por mencionar algunos ejemplos) y compartir lo aprendido.

En la Tabla 6 se presenta la distribución de los momentos de clase y su duración por sesión. Como se observa, las sesiones 1, 2 y 3 contienen una mayor cantidad de momentos, a diferencia de las sesiones 6 y 7. Esta división no tiene correspondencia con la duración de las sesiones, por lo que no es posible asumir que las más extensas se organicen en más momentos.

Tabla 6*Momentos de clase y duración por sesión (FVER_01)*

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	81min 47s	97min 47s	73min 45s	78min 57s	91min 55s	59min 26s	73min 25s	68min 53s	58min 28s

Fuente: elaboración propia.

Tal como se mencionó anteriormente, las AD implican la división del grupo en dos o tres secciones. Cuando la docente divide el grupo en dos, los alumnos que están en proceso de alfabetización conforman un subgrupo y los que ya son alfabéticos, otro. En este caso, las actividades diferenciadas no están relacionadas temáticamente ni graduadas en términos de dificultad, ya que una sección del grupo se enfoca en contenidos relacionados con la alfabetización inicial y la otra aborda tipologías textuales o recursos lingüísticos del español (1). Además, se puede notar que los contenidos de segundo y tercer grado son similares, lo que dificulta identificar una progresión en la complejidad con que se abordan en un grado u otro.

(1) FVER_01: Con primer grado (...) vamos a ver nuestra siguiente palabra.

A: Llave (...).

FVER_01: Segundo y tercer grado, prestan tantita atención, ¿qué dice ahí arriba?

VA: “¿Se escribe con la g o con la gu?” (están leyendo).

FVER_01: ¿Se escribe con la g o con la gu? Bueno, dice lo que vamos a aprender “Reconocerán las palabras que se escriben con g” (está leyendo) (CLASE 7).

Cuando divide el grupo en tres, sigue el criterio del grado escolar. Aquí identificamos que las clases están relacionadas temáticamente y siguen un proceso gradual. Por ejemplo, en la distinción entre las tareas de dibujo y escritura, el primero es una tarea previa a la escritura para aquellos que aún no son alfabéticos (2). Además, esta gradualidad, en las actividades de dictado, obedece al tamaño de la unidad dictada (palabras, oraciones o párrafos).

(2) FVER_01: Los alumnos de primer nivel se van a dibujar, así como son, como si fueran en el espejo, ¿sí? Como si yo estuviera en el espejo y me dibujo igualita, igualita, a como me veo en el espejo (...) segundo nivel, lo que vamos a hacer, van a escribir cómo es el niño o la niña que yo les voy a decir, por puntitos (...) tercer nivel, van a leer ahí y me van a anotar en esa hoja lo que ustedes encontraron del que están hablando. Estamos hablando de su, de esta persona, de qué más, de todo lo que le decimos de él, lo leen y lo van a anotar en esa hojita (CLASE 1).

En la autoconfrontación, la docente explica que las actividades diferenciadas con los tres grados conllevan relación temática y cierta gradualidad entre primero, segundo y tercer grado [A].

[A] FVER_01: 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].

Una posible progresión del contenido con los estudiantes de tercero radica en el producto final. La gradualidad se observa en cómo la docente adapta las actividades según las capacidades de los alumnos para escribir. En primero, utiliza dibujos para que los alumnos no alfabéticos 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 que los describen. Finalmente, en tercero, se espera que los estudiantes combinen las capacidades previas (escritura de oraciones simples) para escribir textos donde deben organizar el contenido temático y emplear recursos lingüísticos del español como los adjetivos (3) [B].

(3) FVER_01: ¿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].

En lo que respecta al profesor, las AG son acciones posibles de trabajar con todo el grupo y sirven para introducir un tema o proyecto, recuperar conocimientos previos, poner en contexto a los alumnos sobre los contenidos y actividades abordadas en sesiones previas y las que se pretenden desarrollar, enseñar recursos lingüísticos del español de manera explícita (adjetivos, adverbios, usos del punto y de la coma), observar un video, entrevistar a una persona de la comunidad, ir de excursión y cerrar un proyecto.

Las AD, por su parte, están en función del grado escolar y se producen a partir de una temática común para todo el grupo. Estas actividades se diferencian por el texto que producen los alumnos de cada grado. En el caso de los de cuarto se aborda la escritura de la descripción de una festividad en la que se utiliza como principal ingrediente el maíz, con las de quinto se aborda la elaboración de un acordeón en el que se describen las principales problemáticas del maíz y con los de sexto la producción de un texto explicativo en el que indagan y desarrollan un tema de interés sobre el maíz. Esta diferenciación no permite identificar si hay variación en el nivel de complejidad.

En la PC, todos los alumnos expresan lo que han aprendido y socializan los productos que elaboraron durante la clase (textos, por mencionar algún ejemplo). Además, se proponen actividades de revisión como discusión de borradores textuales redactados por otros.

En la Tabla 7, se presenta la distribución de los momentos de clase y la duración por sesión. Según dicha tabla, se puede identificar que las clases 1, 6 y 7 se dividen en más momentos y las sesiones 4, 8 y 9 se dividen en menos. También se puede observar que los tres momentos de clase no se desarrollan en la mayoría de las sesiones (a excepción de la 1 y 7) y que en las clases 4, 8 y 9 solo se suscita uno: actividad grupal. Según la relación entre

los momentos de clase y la duración de éstas, es posible afirmar que las clases divididas en más momentos tienden a durar más tiempo, y viceversa.

Tabla 7

Momentos de clase y duración por sesión (MVER_02)

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

Fuente: elaboración propia.

Como se mencionó anteriormente, durante las actividades diferenciadas el profesor organiza al grupo en tres secciones que obedecen al grado escolar (4). En este momento la disposición física de los alumnos en el aula cambia, ya que pueden trabajar en equipo o parejas [C].

(4) MVER_02: 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 la 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 les voy a poner una serie de preguntas para contestar (CLASE 1).

[C] 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].

En lo que respecta al profesor, sus comentarios en la autoconfrontación permiten suponer que la graduación de los contenidos de sexto podría estar vinculada con el tipo de texto que estos estudiantes leen o escriben. En el fragmento de clase (5), el profesor propone leer un texto explicativo y pide que respondan a las preguntas que anotó en el pizarrón: ¿De

qué trata el texto?, ¿cuál es el propósito de este texto?, ¿a quién está dirigido este texto?, lo que acaban de leer, ¿es un texto basado en hechos veraces?, ¿por qué?, ¿su lectura fue sencilla y clara?, entre otras.

(5) MVER_02: Sexto grado, se van a reunir en parejas.

A: No, maestro, de tres.

MVER_02: En parejas (...) Ari, ¿con quién lo vas a hacer?

A: Con él.

MVER_02: ¿Con Johan? Ten, Johan, te doy la hoja (...) con ese texto, les voy a dar una serie de preguntas para que las empiecen a realizar (CLASE 1).

En el ejemplo (6), con base en el texto explicativo que leyeron previamente, deben responder otras preguntas. Tanto las interrogantes de la clase uno, como las de la clase tres pretenden que los alumnos identifiquen características de los textos explicativos [D]:

(6) MVER_02: Ahora, sexto grado, ¿qué van a hacer? A ustedes la vez pasada les tocó acerca del origen del maíz (se refiere al texto explicativo que leyeron).

VA: Sí (...).

MVER_02: Ok, les explico qué van a hacer. Van a contestar una serie de preguntas relacionadas con el maíz, que son las siguientes: ¿En qué otros momentos han leído textos que te proporcionen información valiosa?

A: ¿Lo tenemos que copiar?

MVER_02: Lo voy a anotar en el pizarrón.

A: ¡Oh!

MVER_02: ¿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).

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

Esta subcategoría muestra la necesidad de una progresión clara en la enseñanza de contenidos entre los diferentes grados de la primaria. En primero, segundo y tercero la graduación se observa a través de la adaptación de actividades según las capacidades de los estudiantes, como el uso de dibujos en primer grado, la producción de textos discontinuos en

segundo grado y la producción de textos descriptivos en tercer grado. En contraste, en cuarto, quinto y sexto la progresión de los contenidos está relacionada con el tipo de texto que los estudiantes leen o escriben.

En síntesis, los docentes participantes organizan la enseñanza en torno a un tema común y actividades diferenciadas. Con respecto a los profesores observados, se puede inferir que las actividades de formación continua, como el curso de ‘Planeación por tema en común’ impartido por la supervisión escolar a la que pertenecen, han influido en las decisiones de los docentes respecto a la organización de las clases. Es relevante mencionar que en esta forma de organizar el tiempo didáctico también se observan rastros del modo de organización de aulas graduadas, pues los docentes suelen desarrollar las actividades diferenciadas en función del grado escolar. Esta situación es previsible, pues ante la falta de modelos pedagógicos específicos para las escuelas multigrado, los profesores mantienen saberes relacionados con los modelos didácticos del aula graduada (Terigi, 2008).

Además, fue posible observar cómo los docentes gradúan los contenidos para tercero y sexto. En tercero, la docente se centra en la producción de textos descriptivos, mientras que sexto el docente se enfoca en la producción y comprensión lectora de textos explicativos. Es importante destacar que en esta categoría se observaron pocos ejemplos de progresión, ya que la distribución de contenidos movilizados en las clases observadas, mismos que reportamos en las categorías de saberes por enseñar ‘durante la alfabetización inicial’ y ‘después de la alfabetización inicial’, permite identificar que los docentes no diferencian las actividades en función de la complejidad del contenido, sino en otras variables como por ejemplo el tipo de texto que los estudiantes leen y escriben.

2.1.2 Organización de los alumnos para el trabajo

En esta subcategoría se presentan las formas de organizar a los estudiantes para abordar el trabajo con los contenidos. Primero, se describen los tipos de agrupamientos utilizados en las clases de español. Posteriormente, se presentan las relaciones de cooperación entre estudiantes, donde los alumnos más avanzados ofrecen apoyo y orientación a quienes tienen un menor dominio del contenido abordado. Finalmente, se describe el momento de

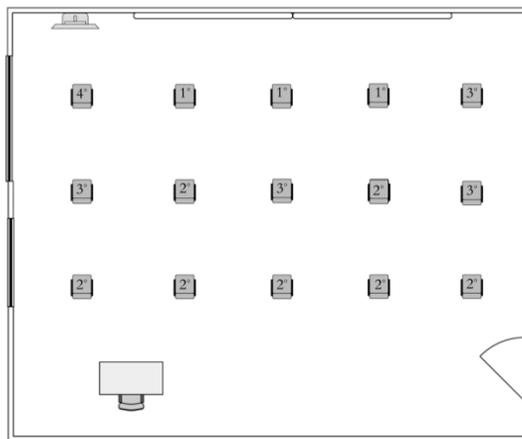
compartir el cierre de la clase (PC), el cual les permite expresar sus aprendizajes al resto del grupo.

El grupo de la profesora está conformado por 15 alumnos: tres de primer grado, siete de segundo, cuatro de tercero y uno de cuarto. Este último alumno se encuentra en esta aula, ya que, al juicio de los profesores, no es alfabético y tampoco conoce los números. Además, es importante mencionar que este estudiante asistió a un número reducido de las clases observadas. Con el objetivo de analizar los modos de agrupamiento utilizados en sus clases, se realizaron croquis con el software *Lucidchart*, que muestran la ubicación habitual de cada estudiante, así como el grado escolar al que pertenecen. La ubicación de los estudiantes se mantiene fija en seis de las nueve clases observadas; sin embargo, en tres clases la organización cambia durante el momento de clase que denominamos AD, lo cual involucra, regularmente, el trabajo en equipos o en parejas. Cada croquis muestra el escritorio de la profesora en la parte trasera del salón, una TV, ventanas a los costados, una puerta y dos pizarrones blancos en la parte delantera del salón. Una vez sistematizadas las observaciones de cada clase, se identificaron cuatro tipos de agrupamientos, los cuales se presentan enseguida según su frecuencia de uso.

Plenaria: los alumnos están sentados en filas frente al pizarrón, las cuales no mantienen relación con el grado escolar (ver Figura 7).

Figura 7

Agrupación de los alumnos en plenaria

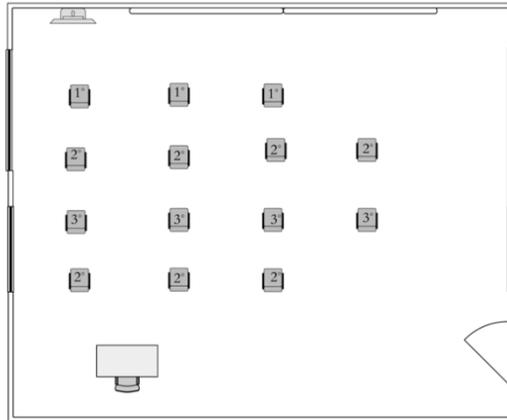


Fuente: elaboración propia.

Plenaria por grados: los alumnos están sentados en filas frente al pizarrón, las cuales mantienen relación con el grado escolar al que pertenecen (ver Figura 8).

Figura 8

Agrupación de los alumnos en plenaria por grados

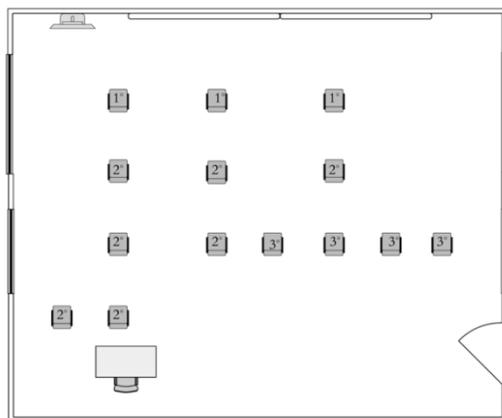


Fuente: elaboración propia.

Dispersos por grados: los alumnos se acomodan dispersos en el aula de modo que se rompe la organización en filas, pero se mantiene la agrupación por grados (ver Figura 9)

Figura 9

Agrupación de los alumnos de manera dispersa

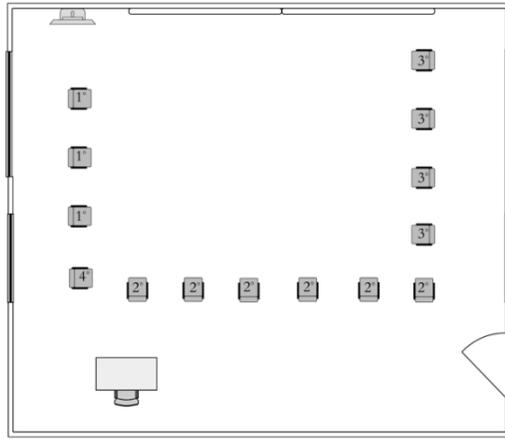


Fuente: elaboración propia.

Semicírculo por grados: los alumnos se organizan por grados sentados en semicírculo frente al pizarrón (ver Figura 10).

Figura 10

Agrupación de los alumnos en semicírculo

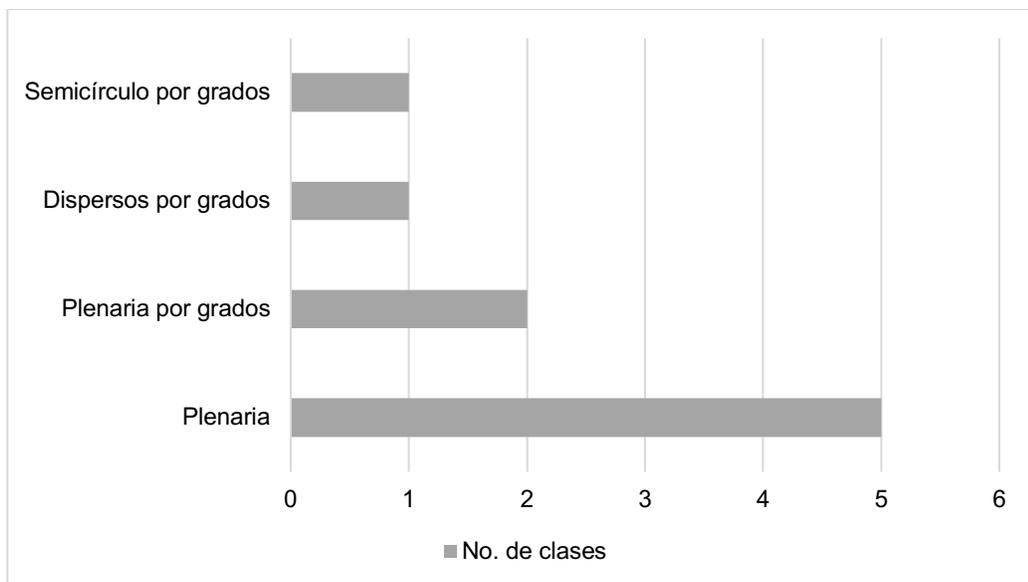


Fuente: elaboración propia.

En la Figura 11 se muestra el recuento de los tipos de agrupamientos y el número de clases en las que se observó cada uno. Se puede distinguir que la agrupación en plenaria se observó en cinco clases, la plenaria por grados en dos clases, y la agrupación dispersa y en semicírculo en una clase cada una.

Figura 11

Tipos de agrupamientos observados en el trabajo real de FVER_01



Fuente: elaboración propia.

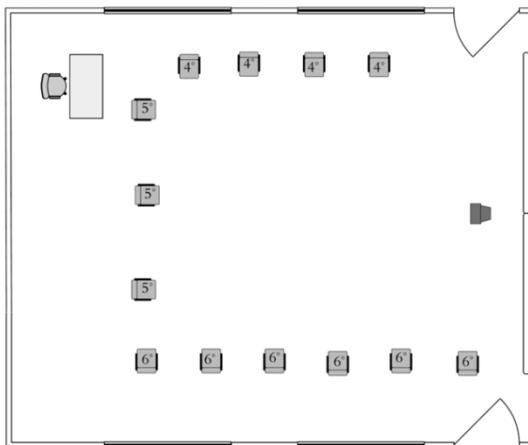
El grupo del profesor está conformado por 13 estudiantes: cuatro de cuarto grado, tres de quinto y seis de sexto. Con el objetivo de analizar los tipos de agrupamiento utilizados en las clases, al igual que la docente, se realizaron croquis con el software Lucidchart, que muestran la ubicación habitual de cada estudiante a través de un mesabanco y el grado escolar al que pertenece cada estudiante. En el caso de MVER_02, solo se consideraron ocho clases para sistematizar los tipos de agrupamientos, debido a que una de las sesiones se desarrolló fuera del aula; los estudiantes y el profesor visitaron un sembradío de milpa para entrevistar a una persona de la comunidad. De este modo, en tres de las ocho clases, la ubicación de los alumnos se mantiene fija durante la jornada escolar; sin embargo, en cuatro clases cambió durante el momento que hemos denominado AD, cuando los estudiantes se reunían en equipos o en parejas. Asimismo, se observó que la disposición cambió una vez en el momento de actividad grupal en la que se conformaron equipos para el trabajo con los contenidos.

Cada croquis incluye una televisión analógica, el escritorio del profesor en la parte trasera del salón, dos pizarrones blancos en la parte delantera del aula, ventanas y dos puertas a los costados. Tras la sistematización de cada clase, se identificaron dos tipos básicos de agrupamientos, ordenados de mayor a menor frecuencia de uso.

Semicírculo por grados: los alumnos se organizan por grados sentados en semicírculo frente al pizarrón (ver Figura 12).

Figura 12

Agrupación de los alumnos en semicírculo por grados

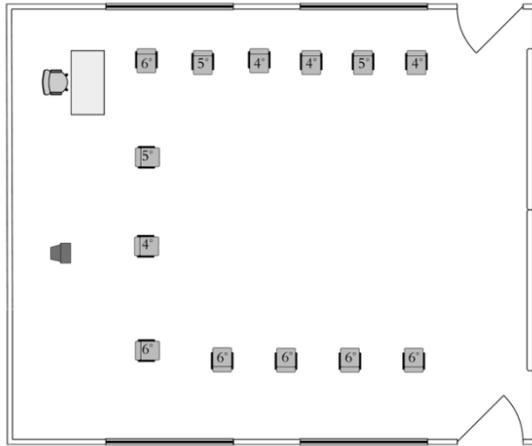


Fuente: elaboración propia

Semicírculo: los alumnos se organizan sentados en semicírculo frente al pizarrón, pero no mantienen relación con el grado escolar (ver Figura 13).

Figura 13

Agrupación de los alumnos en semicírculo

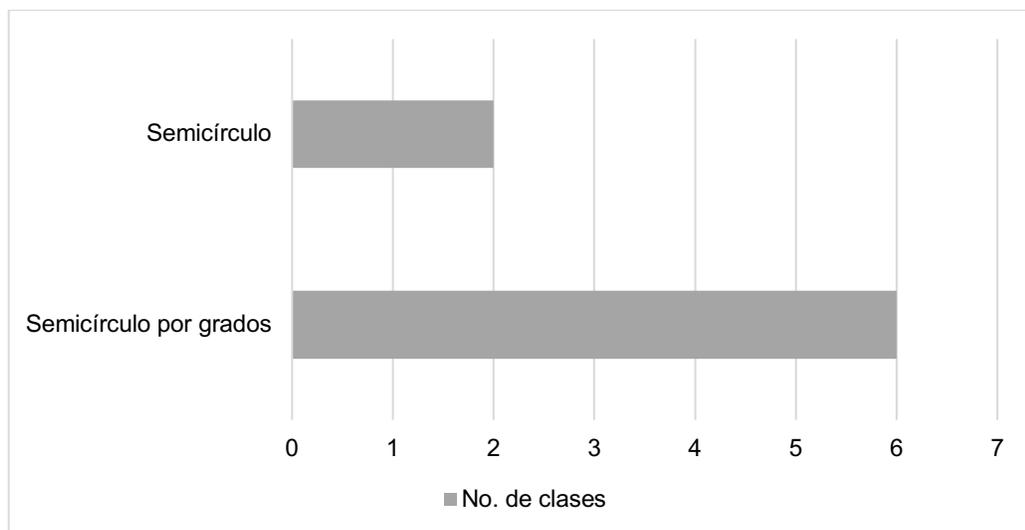


Fuente: elaboración propia.

En la Figura 14 se muestra el recuento de los tipos de agrupamientos y el número de clases en las que se observó cada uno. Se puede distinguir que la agrupación en semicírculo por grados se utilizó en seis clases y la agrupación en semicírculo se observó en dos.

Figura 14

Tipos de agrupamientos observador en el trabajo real de MVER_02



Fuente: elaboración propia.

Como parte de la organización del grupo se identificaron formas de cooperación entre los alumnos de diferentes grados para el trabajo con los contenidos. Por ejemplo, en las entrevistas, algunos profesores mencionan el uso de monitores como una estrategia que fomenta la colaboración entre alumnos de diferentes grados y sirve como una herramienta de apoyo para el profesorado en la gestión del trabajo con otros estudiantes {I}.

{I} FNL_06: En años anteriores usaba lo que es los monitores, siempre he tenido alumnos que destacan (...) y los tomo a ellos como monitores, ellos me ayudan, por ejemplo, en el caso de los niños con primer grado mientras yo trabajo con tercero y cuarto, a lo mejor los niños de sexto o quinto son los que me ayudan con primero, entonces, trato de integrar a los niños.

En el caso de la docente FVER_01, la cooperación entre alumnos implica formar equipos que incluyan tanto a estudiantes alfabéticos, como a aquellos que aún están en proceso de alfabetización. En el fragmento (1), la profesora propone la escritura colaborativa de reglas del hogar. Para ello, un alumno no alfabético dicta las reglas, uno de segundo grado las escribe y otro del mismo grado las representa mediante dibujos. Durante la autoconfrontación, la docente destaca la importancia de organizar el trabajo con estudiantes alfabéticos y no alfabéticos para brindar seguridad a aquellos que están en proceso de aprendizaje de la escritura [A].

(1) FVER_01: Dilan, Ángeles, Bere, equipo uno. Ian, Vallolet y Roberto, equipo dos. Elisa, Jesús, José y Cami. ¿Qué van a hacer? Se van a juntar en equipo, escuchen primero, a ustedes si les voy a dar una hojita.

A: ¿A nosotros?

FVER_01: Sí y los niños de primero les van a decir a ustedes cuáles son las reglas que hay en su casa y ustedes las van a ir escribiendo. Roberto tú vas a decir una regla que hay en tu casa, Ian y Vallolet las tienen que escribir, uno la escribe, digamos que Ian la escribe y a Vallolet le va a tocar hacer los dibujos. Son tres, todos van a participar. Tú dices la regla, él la escribe y ella la dibuja (CLASE 8).

[A] FVER_01: A mí me gusta más por la confianza que van adquiriendo los alumnos que tienen dificultades, que no se aíslen por el simple hecho de no saber, sino que vean al compañero y se vayan motivando (...) porque aquí en escuelas multigrado los maestros nos auxiliamos de los mismos alumnos [AUTOCONFRONTACIÓN 2].

Otro ejemplo en el que se promueven las relaciones de cooperación entre estudiantes se muestra en el fragmento (2). Aquí la profesora los organiza en parejas: uno es alfabético y el otro está en proceso de alfabetización. Los alfabéticos debían leer una rutina, mientras que a los estudiantes en proceso de alfabetización se les pidió ubicar los dibujos correspondientes a cada actividad de la rutina. Los alumnos alfabéticos también debían escribir el número asociado a esa actividad. Esta forma de organizar al alumnado para el trabajo representa una estrategia para crear espacios de interacción, apoyo y colaboración durante la jornada escolar, lo cual ayuda al docente a gestionar la clase y promover la autonomía en algunas secciones del grupo [B].

(2) FVER_01: Tienen que ir poniendo el número a donde le corresponde. A ver, los alumnos que sabemos leer vamos leyendo y los que no sabemos leer vamos localizando el dibujo y le van poniendo el número, por eso es en parejas, para que uno lea, ayude a leer a su compañero y el otro ayuda a buscar la imagen. Nos ponemos en equipo y lo hacemos lo más rápido que se pueda.

A: ¿En el piso, maestra?

FVER_01: Donde ustedes quieran se acomodan [CLASE 5].

[B] A veces, hay grupos que son más numerosos y no nos damos a basto, entonces, sí nos apoyamos de alumnos que van un poquito más adelantados en cuanto al tema que se está abordando para apoyar a los compañeros, yo siento que debo fomentar eso en ellos, porque si no la carga de trabajo es mucho más extensa y a lo mejor el propósito no se logra a como se desea [AUTOCONFRONTACIÓN 2].

En lo que respecta al docente, la formación de equipos con alumnos de diferentes grados solo se llevó a cabo en una sesión, en la que los alumnos realizaron un juego para practicar el uso de adverbios (3). En la autoconfrontación, explica el sentido del trabajo colaborativo independientemente del grado entre alumnos [C].

(3) MVER_02: Los acomode en equipos, al interior de cada equipo van a elegir un niño o una niña, ese niño o esa niña va a escribir la oración que le voy a dictar. Posteriormente, por medio del celular voy a hacer girar la ruleta de adverbios y dependiendo de lo que caiga en la ruleta de adverbios, ustedes van a elegir la palabra que va a completar correctamente la oración, para completar correctamente la oración tienen que platicar al interior del equipo, una vez que hayan decidido la respuesta la van a anotar en su cuaderno y cada uno de su equipo va a mostrarla. [CLASE 5]

[C] MVER_02: Eso de apoyarse, ayudarse, ya lo tienen muy marcado y es como parte de su propia naturaleza (...) en mi caso particular que manejo cuarto, quinto y sexto grado, se da mucho el hecho de que los alumnos de sexto apoyan a los alumnos de cuarto o los alumnos de cuarto apoyan a los de sexto (...) el trabajo colaborativo es el hecho de apoyarse independientemente del grado. De hecho, en una de las actividades que yo manejé (...) los dividí de manera conjunta, para que quedaran tanto alumnos grandes como alumnos de sexto, quinto y cuarto para que todos se ayudaran. [AUTOCONFRONTACIÓN 2]

Los profesores también promueven el intercambio entre el grupo completo durante los momentos de PC {II}. En la autoconfrontación, la docente explica la finalidad de estas actividades [D].

{II} FVER_01: Para finalizar viene la puesta en común donde ya todos los alumnos participan explicando acerca de la actividad que realizaron, o sea, que pasen a exponer sobre algún producto final o trabajo, exponen 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.

[D] FVER_01: En el cierre de las actividades yo les pido regularmente que ellos expliquen lo que elaboraron, el producto que ellos tengan que presentar o, a veces, lo que aprendieron ese día y para que ellos se vayan expresando (...) y me sirve para que ellos practiquen pasar al frente y hablar a sus compañeros porque notaba que hay alumnos que pasan al frente y hablan muy despacito (...) entonces, la finalidad de que ellos pasen al frente es esa, que ellos aprendan a expresarse, que pierdan el temor, que sean más seguros y que sus compañeros aprendan a escuchar, darles ese espacio de que cuando alguien está enfrente tenemos que prestarle atención [AUTOCONFRONTACIÓN 2].

En resumen, los docentes emplean diversos tipos de agrupamientos que, en su mayoría, se organizan según el grado escolar: semicírculo, la plenaria y la disposición dispersa por grados. Además, se identifican formas de agrupación que promueven relaciones de cooperación entre los estudiantes, lo que favorece el trabajo colaborativo. Lo anterior coincide con la literatura sobre las diversas formas en que los docentes organizan a los alumnos en el aula para fomentar el apoyo mutuo (Leyva y Santamaría, 2019; García et al., 2021). En las aulas multigrado se suscitan espacios de interacción, apoyo y colaboración durante la jornada escolar entre los alumnos de diferentes edades (Juárez et al., 2015; Bustos, 2007; Bustos, 2013; Boix y Bustos, 2014; Romero et al., 2010). Ahora bien, no se analizaron

con detalle el tipo de interacciones que se desarrollaron durante los espacios de colaboración, lo que hubiera permitido valorar su efectividad en el aprendizaje.

2.2 Español en multigrado

Como parte de los saberes para enseñar español en un aula multigrado identificamos: a) la interpretación del currículo que realizan los profesores, b) estrategias específicas para alfabetizar, y c) estrategias para enseñar a leer y escribir después de la alfabetización. Los saberes en esta categoría muestran la interrelación entre los saberes por enseñar y para enseñar español en multigrado. Éstos, a su vez, se vinculan con los saberes contextuales, al mostrar cómo los docentes adaptan los contenidos curriculares, y con los saberes institucionales, al evidenciar su conocimiento del currículo.

2.2.1 Interpretación del currículo

Esta subcategoría comprende la manera en la que los docentes contextualizan los contenidos del currículo para abordarlos en el aula y cómo seleccionan el tema común.

2.2.1.1 Contextualización de los contenidos

Uno de los saberes para enseñar en multigrado tiene que ver con las formas en que los docentes contextualizan los contenidos del currículo para abordarlos en su aula. Esta necesidad de contextualización surge porque el currículo mexicano está diseñado para las escuelas graduadas, lo que obliga a los docentes de multigrado a buscar maneras de ajustar los contenidos a las necesidades de estudiantes de diferentes grados que conviven en una misma aula y, además, pertenecen a contextos rurales. Para algunos de los docentes entrevistados, adaptar los contenidos del currículo implica planear la clase a partir del contexto en el que viven los alumnos o a partir de situaciones que resulten significativos para ellos {1}.

{1} MVER_02: Para empezar a planear uno de los aspectos que yo tomo como referentes es algún tema que le llame la atención a mis alumnos partiendo de su mismo contexto, puede ser de algo que se haya suscitado dentro de la misma localidad.

El profesor observado MVER_02 aborda la temática del maíz y hace algunas variaciones en cada grado; en cuarto se enfoca en las festividades donde el maíz es el ingrediente principal, en quinto aborda las principales problemáticas relacionadas con este cultivo y en sexto se desarrolla un tema de interés de los estudiantes relacionado con el maíz (4). En la autoconfrontación, el profesor conversa sobre la importancia de considerar el contexto al momento de elegir la temática para los tres grados [C].

(4) MVER_02: Cuarto grado, ustedes van a hacer la descripción de una fiesta de aquí, puede ser de la comunidad o de la región en donde se ocupe como principal ingrediente el maíz (...), quinto grado, ustedes al interior de su grupo van a anotarme cuáles son las principales problemáticas en las cuales se puede perjudicar el maíz (...) sexto grado, tienen que definir un tema acerca de lo que ustedes van a investigar, el tema va a girar en torno al maíz, puede ser cualquier cosa, por ejemplo, la alimentación del mexicano o algo más particular, por ejemplo, las garnachas en Soledad, esa costumbre desde cuándo salió o, por ejemplo, cómo hacer para mejorar la economía o cómo puedo hacer para que se dé más el maíz (CLASE 3).

[C] MVER_02: Una de las cosas que yo tomé en cuenta era el contexto (...) es un contexto rural, ahí la mayoría de gente se dedica los cultivos y un cultivo en específico y que me parece a mí en lo particular muy multifacético es el maíz. Muchísima gente se dedica al maíz, por eso de una u otra manera, le di todo el eje transversal a la temática del maíz y ya nada más hice las vertientes o las variantes de acuerdo al grado, de acuerdo a los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) a cada grado [AUTOCONFRONTACIÓN 2].

2.2.1.2 Elección del tema común

Los profesores de aulas multigrado deben seleccionar el tema común para abordarlo con todos los grados escolares que atienden, lo que plantea un desafío adicional en su planeación. Una forma de seleccionar el tema común es con base en la revisión el programa del grado más avanzado {I}.

{I} FSLP_09: Más me baso por los niños de tercero, con los libros de texto de tercer año y a partir de ahí busco un tema en común de segundo y primero, porque si me voy con primero, pues no me voy con los de tercero. Siempre les doy más prioridad a los de tercero que van más adelante, porque primero y segundo todavía los puedo rescatar al siguiente año, pero me queda todavía tiempo.

Los docentes utilizan los libros de texto para identificar los aprendizajes y los contenidos que les permiten trazar el tema en común [D]. El conocimiento de estos materiales les permite seleccionar el tema; sin embargo, destacan la importancia de contextualizar las temáticas y actividades para asegurar que los contenidos se relacionen con la realidad y las vivencias de los estudiantes, tal como se expresa en el fragmento [E].

[D] MVER_02: Llevar proyectos con multigrado es muy laborioso porque, en primer instancia, lo que tú tienes que hacer es correlacionar los diferentes aprendizajes y los que llevan relación ahí ya surge el tema en común [AUTOCONFRONTACIÓN 1].

[E] MVER_02: Esas actividades yo las retomé del mismo libro de texto, así tal cual como venían en libro de texto, yo las retomé y las fui haciendo; sin embargo, hice las adecuaciones curriculares en el sentido de que los textos de cuarto yo mismo se los proporcioné, con base en imágenes que ellos mismos conocen, de lugares que ellos conocen y ya empezar a tener la idea de descripción. Con quinto grado, de igual forma, fue un texto con ellas y que fueran buscando las definiciones de cada texto, retomando la misma actividad que viene enmarcada en el libro y con sexto grado el hecho de que esas preguntas eran orientadas para que ellos fueran identificando las características de los textos explicativos [AUTOCONFRONTACIÓN 1].

En conclusión, los docentes movilizan diversos saberes para ajustar el currículo a las necesidades y contextos de los estudiantes. Este ajuste representa uno de los retos que históricamente han enfrentado los docentes de multigrado (Rodríguez et al., 2021)

2.2.2 Para alfabetizar

Esta categoría se refiere a las formas de enseñanza que los docentes emplean con estudiantes en proceso de alfabetización inicial y se vincula con la subcategoría saberes por enseñar ‘durante la alfabetización inicial’, ya que a través de enfoques eclécticos, el uso de métodos específicos, el dictado y el uso del dibujo, los docentes buscan enseñar el alfabeto, los sonidos de las letras, la escritura del nombre propio y las relaciones entre imagen y texto.

2.2.2.1 Método para alfabetizar

Una preocupación de los profesores es alfabetizar a los alumnos en el menor tiempo posible y para lograrlo usan las formas de enseñanza que están a su alcance, como silabarios,

memorización de letras y sonidos, tarjetas con palabras largas y cortas, y la relación de imagen y palabras. Además, mencionan formas de enseñanza ecléctica, el método Sarita, el método de 20 días, PRONALES y Vacachadafa {I}.

{I} FNL_06: Con primer y segundo grado utilizo de todo un poco: imágenes, les elaboro tarjetas con letras, con sílabas, las oraciones, el dictado y pues yo creo que no quisiéramos la memorización, pero en estos casos creo que me está favoreciendo un poco porque ahorita mi objetivo es que aprendan a leer y escribir.

En el trabajo real de FVER_01, los contenidos abordados con los estudiantes no alfabéticos se centran en el principio alfabético del sistema de escritura y son enseñados a partir de un conjunto de estrategias basadas en el Método de Lecto-escritura Sarita (Carrillo y Herrera, 2019). El análisis del trabajo real 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, tales como gato, lima y llave, entre otras.

En el fragmento (1), se observa el trabajo con la palabra directriz gato, la cual es abordada a través de un cuento elaborado exprofeso para la alfabetización, por lo que en el texto se prioriza este propósito y la calidad narrativa del texto queda en segundo término. La docente comienza a narrar el cuento a toda la clase, mientras muestra las palabras directrices en tarjetas y realiza pausas para que los estudiantes las identifiquen y nombren (ver Figura 15).

(1) FVER_01: Hoy nos toca nuestra siguiente palabra, ¿se acuerdan del cuento?

A: El gato.

FVER_01: ¿Se acuerdan del cuento?

A: El gato con botas.

FVER_01: 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.

FVER_01: Ayúdenme acá los que ya se saben, ¿cómo empieza el cuento?

A: El gato.

FVER_01: ¿Cómo empieza?

A: Con la gatita.

FVER_01: Había...

VA: Una vez...

FVER_01: Había una vez un... (muestra la tarjeta con la palabra gato).

VA: Gato.

FVER_01: Que andaba correteando a una pobre... (muestra la tarjeta con la palabra ratita)

VA: Ratita

FVER_01: ¿Allá me dicen qué dice aquí? (se dirige a los de primero).

VA: Ratita (CLASE 1).

Figura 15

Ejemplos de palabras directrices



Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, la docente solicita a los alumnos que remarquen la palabra en un cuadernillo. Luego, les entrega un hoja con la palabra escrita para que la decoren pegándole bolitas de papel (2). Durante la autoconfrontación, explica que esta es una alternativa a las planas, pues permite practicar la palabra escrita sin que los niños tengan que repetirla muchas veces [A]. Si bien la docente intenta distinguir su enseñanza de las tradicionales planas, es posible advertir una concepción del aprendizaje que enfatiza la práctica repetitiva y la memorización de determinadas palabras.

(2) A: Maestra, ¿qué voy a hacer yo?

FVER_01: Tú te sigues con tu palabra que se llama...

A: Gato. Maestra, pero esa ya la hice.

FVER_01: Sí, pero ahora la vas a hacer aquí, mira.

A: ¡Ah! Diferente.

FVER_01: Entonces, le pegamos, saca tu resistol y te doy material para pegar (CLASE 1).

[A] FVER_01: Ahí estamos trabajando con la palabra directriz que es gato. Ellos tienen un cuadernillo donde ahí van trabajando la grafía, cómo se escribe esa palabra, pero también para que ellos la vayan aprendiendo siempre les doy... en una hoja blanca les escribo la palabra para que le vayan pegando bolitas de papel, mientras ellos le van pegando las bolitas de papel van repasando y yo en diferentes momentos me acerco a ellos, les pregunto “¿cómo dice ahí?, gato”, la finalidad es que estemos repasando, mientras lo están haciendo están repasando la palabra para evitar las planas que anteriormente nos ponían a hacer [AUTOCONFRONTACIÓN 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 [B]. En el fragmento (3), se muestra cómo solicita a una estudiante que lea la palabra saco, posteriormente la recorta en sílabas y pregunta cómo se pronuncian cuando están juntas y separadas.

[B] FVER_01: Los alumnos empiezan leyendo la palabra completa, cuando ellos como que ya comprenden que esa palabra se lee junta entonces ya lo que hago es partirla en sílabas y mencionarles que también se pueden trabajar por separado porque más adelante con esas sílabas vamos a formar nuevas palabras, pero lo primero es palabra completa para que cuando ellos lean no me lean pausado, sino que sepan leer palabra por palabra [AUTOCONFRONTACIÓN 1].

(3) FVER_01: Los de primer grado, ayer trabajamos la palabra... ¿cómo dice aquí Berenice?

A: Saco. Sa, co.

A: ¡Qué bonita Bere!

FVER_01: ¿Cómo?

A: Saco.

VA: Saco.

FVER_01: Ayer trabajamos la palabra saco, ¿y saben qué vamos a hacer el día de hoy?

A: Van a cortarla.

FVER_01: ¿Qué vamos a hacer el día de hoy?

A: A cortarlo.

FVER_01: ¿Cómo la vamos a cortar? En dos partes (corta la palabra saco en dos partes). El de ustedes ya está cortado y lo van a recortar (...) la palabra junta se lee... ¿cómo se lee junto?

VA: ¡Saacoo!

FVER_01: Saco, saco, y si yo las separo dice sa co. Dice sa y dice co. Y si yo las cambio así dice...

VA: Cosa.

FVER_01: Co y acá dice sa. Aquí dice co y acá dice sa. Entonces, hoy ustedes van a trabajar con su cuadernillo y vamos a trabajar la palabra separada (CLASE 6).

En el ejemplo (4), la docente pide a dos alumnos no alfabéticos que construyan una frase con las sílabas trabajadas en clase.

(4) FVER_01: Cami y Roberto, con sus tarjetas pónganme aquí la tarjeta el (...).

A: Ya.

FVER_01: Ahora pónganme gato, con sus tarjetas póngame gato, ya saben cómo se escribe.

A: (Una alumna le indica que vaya a su lugar).

FVER_01: A ver, ¿dónde dice gato?

A: (Le muestra en dónde dice gato)

FVER_01: ¡Esoo! (CLASE 4).

En resumen, tanto el trabajo real como el representado muestran que la enseñanza del principio alfabético del sistema de escritura se fundamenta en una perspectiva acumulativa del aprendizaje; esto es, la profesora prioriza la repetición y memorización de unidades menores a las palabras como las sílabas. Como resultado, parece dejar de lado el sentido de la escritura como forma de comunicación. Aunque la repetición y memorización pueden ayudar en la adquisición de habilidades básicas, este enfoque tiende a ser limitado y no promueve una comprensión profunda de la escritura como herramienta de comunicación y objeto cultural. En el fragmento [C], la docente explica las razones por las cuales emplea este método.

[C] FVER_01: 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 leen silabeando o con el cancanéo 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].

Además del uso de métodos específicos para promover el proceso de alfabetización, como el método Sarita, los docentes emplean actividades como el dictado y el dibujo. Respecto al dictado, los profesores mencionan que lo utilizan como actividad permanente en cualquier momento de la jornada escolar {II} y varían la extensión de la unidad dictada:

textos cortos o párrafos de pocas líneas para los grados iniciales y párrafos más extensos para los alumnos más grandes {III}. Aunado ello, mencionan que emplean el dictado para evaluar el progreso de los estudiantes en cuanto a la escritura {IV}.

{II} FJAL_05: También les hago dictado diario, esa es como una actividad permanente que les hago. A cualquier hora del día se las aplico, cuando hay un ratito así libre me pongo a dictarles diario.

{III} FVER_01: Con mis alumnos de segundo yo trabajo lectura y dictado, pero de pequeños textos o párrafos, y ya con mis alumnos de tercero de igual forma lectura y dictado, pero de párrafos un poquito más grandes o textos un poquito más complejos.

{IV} FSLP_08: Semanalmente trato de hacer un dictado (...) donde me arroje un referente del avance o retroceso de los alumnos en cuanto a la escritura.

En el trabajo real se observan cuatro variantes del dictado, las cuales se determinan a partir de cambios en las funciones de dictante y escriba, así como de la unidad dictada (palabras, frases o párrafos): a) la maestra dicta letras, sílabas y palabras a los estudiantes no alfabéticos para que éstos escriban o formen oraciones con tarjetas, b) un estudiante alfabético dicta letras y sílabas a un alumno no alfabético para que escriba una palabra (lacio, por ejemplo), c) un estudiante no alfabético dicta una regla del hogar a uno que ya escribe con todas las letras y d) entre estudiantes alfabéticos se dictan un párrafo del libro de texto con alternancia en los roles de dictante y escriba. A continuación, se muestran algunos ejemplos con cada variante del dictado (ver Tabla 8).

Tabla 8

Variantes de dictado identificados en el trabajo real de FVER_01

Variantes	Ejemplos
Variante a. Maestra dicta a los estudiantes no alfabéticos	FVER_01: Cami, saquen su cuaderno, su lápiz. Yo les voy a dictar. Segundo grado va leyendo y me permite tantito porque voy a trabajar con primero (...) ahí va, yo les dicto y ustedes escriben. Me dicen cuando estén listos. A: Ya. FVER_01: ¿Ya? Sale, en esta hojita, aquí arriba, van a escribir lo que yo les voy a decir (...) “el, el” anótenlo, escriban “el” (...) eso Cami, muy bien. Eso, muy bien, Roberto. “El, el, el, el”, ¿cómo se escribe, “el”, Berenice?

	A: Es una e y una l (responde otro estudiante) (CLASE 5).
Variante b. Estudiante alfabético dicta a uno que no lo es	FVER_01: Tú tienes que ayudar a que todo tu equipo tenga sus personajes con descripciones cortas, ¿qué quiere decir? Que vamos a ayudar a Cami... A: A que escriba. FVER_01: A que pueda escribir Cami la descripción de su personaje. Primero cada quien hace su dibujo y luego ayudan a su compañero que no puede escribir (CLASE 2).
Variante c. Estudiante no alfabético dicta a uno alfabético	FVER_01: Dilan, Ángeles, Bere, equipo uno. Ian, Vallolet... José, siéntate, y Roberto, equipo dos. Elisa, Jesús, José y Cami. ¿Qué van a hacer? Se van a juntar en equipo, escuchen primero, a ustedes si les voy a dar una hojita. A: ¿A nosotros? FVER_01: Sí y los niños de primero les van a decir a ustedes cuáles son las reglas que hay en su casa y ustedes las van a ir escribiendo. Ellos las dicen... Roberto tú vas a decir una regla que hay en tu casa, Ian y Vallolet las tienen que escribir, uno la escribe, digamos que Ian la escribe y a Vallolet le va a tocar hacer los dibujos. Son tres, todos van a participar. Tú dices la regla, él la escribe y ella la dibuja (CLASE 8).
Variante d. Dictado entre estudiantes alfabéticos	FVER_01: ¿Primero quiénes van a sacar el cuaderno? Los de aquel lado, los de este lado sacamos nuestra lectura porque les vamos a dictar. A: ¡Ah, yo le voy a dictar a Elisa! FVER_01: Tú le vas a dictar a Elisa. Pónganme atención porque luego me están preguntando. No les vamos a dictar mucho, un pequeño párrafo (CLASE 2).

Fuente: elaboración propia.

La docente, FVER_01, expresa durante la autoconfrontación que usa el dictado cuando la clase es corta; es decir, cuando las actividades planeadas finalizan en un tiempo breve [D]. Del mismo modo, expresó durante la entrevista inicial que la funcionalidad de la primera variante es que los alumnos no alfabéticos comiencen a reconocer el sonido de las letras que deben escribir {V}.

[D] La actividad consiste en practicar precisamente ese dictado. Si usted se ha dado cuenta, trabajamos un proyecto que era descripciones; sin embargo, cuando mi sesión es un tanto pequeña, trato de meter pequeñas actividades donde reforcemos ese proceso, esta es una de ellas, por eso le pedí a los alumnos “vamos a tomar dictado” (...) a veces, es un poquito difícil ir alumno por alumno porque me lleva mucho tiempo, entonces, a manera de reducir el tiempo, los pongo entre ellos mismos, primero unos y luego el otro y ya mi tarea es de observación y guiarlos si veo que mis alumnos se están atorando como

en dictarles, pues irlos guiando, pero ya voy trabajando con todos a la par o voy observando ese proceso [AUTOCONFRONTACIÓN 2].

{V} FVER_01: Yo desde un inicio trato de que mis alumnos escriban y yo les digo “vamos a trabajar el dictado la palabra que ya conocemos”, es dictada para que no se acostumbren a estar mirando y copiando, sino que al oír ellos reconozcan las letras que deben ir utilizando.

Es importante subrayar las diferencias entre las actividades de dictado que se llevan a cabo en las escuelas primarias unigrado y las que se implementan en las primarias multigrado. Aguilar (2023) analizó las prácticas de dos profesoras de nivel preescolar en una institución privada de San Luis Potosí, la autora identificó el uso de formas de dictado en las que la docente dicta al alumnado y viceversa. En cambio, en contextos multigrado, identificamos modificaciones en dichas prácticas. Por ejemplo, variaciones en los roles de dictante y escriba, la extensión o el tipo de información dictada, su uso como herramienta para gestionar el tiempo didáctico.

En lo que respecta al dibujo, los profesores expresan que es una tarea para los alumnos no alfabéticos {VI} que forma parte de las actividades diferenciadas, momento de la clase en el cual los profesores adaptan el tratamiento de los contenidos de acuerdo con el grado escolar.

{VI} FSLP_10: Mi tema en común va a ser de la contaminación. Voy a ver la contaminación. A los niños de primero solamente les dejo hacer un dibujo o unas pequeñas palabras de qué es la contaminación para ellos. Tercero y cuarto pues ya algo más complejo: causas de la contaminación, las consecuencias, realizar unas preguntas, un esquema. Y quinto y sexto pues algo más difícil: realizar un cartel, una campaña de qué es lo que tú propones para esto.

En el trabajo real, es posible observar que el dibujo se emplea como una tarea que antecede a la escritura; es decir, está reservada para quienes no son alfabéticos (5).

(5) FVER_01: Los alumnos de primer nivel se van a dibujar, así como son, como si fueran en el espejo, ¿sí? Como si yo estuviera en el espejo y me dibujo igualita, igualita, a como me veo en el espejo.

A: Pero necesitamos un espejo.

FVER_01: ¡Ah, acuérdate cómo eres! Y se van a colorear y se van a pintar su cabello y todo (CLASE 1).

En la autoconfrontación, la docente describe las diferencias en la enseñanza de la escritura según los grados de sus estudiantes. Para los alumnos de primero, la maestra utiliza actividades sencillas centradas en dibujos o descripciones orales. En segundo grado, identifica que algunos estudiantes no han consolidado la alfabetización, por lo que combina el uso de dibujos con la introducción gradual de la escritura [E]. En tercero, los estudiantes inician con la redacción de pequeños párrafos o textos.

[E] Primer nivel realiza actividades sencillas, que son los alumnos de nuevo ingreso que van para primer grado, ellos todavía no saben escribir, ni leer, entonces, regularmente, ahorita estoy trabajando con dibujos con ellos, ya para el segundo nivel tienen que leer y escribir, porque ya son de segundo grado, ya trabajamos el proceso de lectoescritura; sin embargo, hay como dos, tres alumnetos que no lo han consolidado totalmente por eso los ajusté al nivel (...) trabajamos dibujos y le vamos introduciendo el proceso de escritura (...) ahorita el tema que estamos trabajando es descripciones, entonces, yo necesito que los alumnos aprendan a describir de acuerdo a sus posibilidades y los alumnos de primer nivel pueden aprender a describir, aunque no sepan escribirlo, lo pueden hacer de manera oral o expresarlo mediante imágenes [AUTOCONFRONTACIÓN 1].

En suma, los saberes identificados en torno a las formas de enseñar los contenidos vinculados con la alfabetización inicial permiten suponer que los docentes orientan sus prácticas por concepciones tradicionalistas sobre la lengua escrita, en la que los alumnos se alfabetizan a partir de la repetición y memorización de los contenidos, o bien desde concepciones acumulativas donde se piensa que el aprendizaje de unidades menores como la letra son menos complejas que las más extensas, como la palabra o la frase.

A partir de lo anterior se asume que las discusiones pedagógicas sobre la alfabetización inicial desarrolladas en latinoamérica en las últimas tres décadas (Braslavsky y Pinau, 2004) e incorporadas al currículo mexicano en el Plan 1993 (SEP, 1993) no han permeado en el trabajo real ni representado de los docentes participantes. Esta situación podría derivarse de la carencia de orientaciones didácticas para los profesores que laboran en primarias multigrado.

2.2.3 Después de alfabetizar

En esta categoría se describen las formas de enseñanza que los docentes emplean con los estudiantes alfabetizados. En ese sentido, esta categoría se vincula con los saberes por

enseñar ‘después de la alfabetización inicial’, donde los profesores, a través de una enseñanza explícita, priorizan la enseñanza de recursos lingüísticos como la ortografía literal, la gramática y la puntuación. Además, se muestra cómo los docentes distinguen entre enseñar a leer y escribir después de la alfabetización inicial.

2.2.3.1 Enseñanza explícita

Definimos enseñanza explícita como las tareas concatenadas en el siguiente itinerario: a) los docentes explican las reglas de uso de los recursos lingüísticos {I} o se apoyan en video para hacerlo {II}, b) los alumnos escriben o verbalizan ejemplos y c) los docentes verifican si éstos son capaces de utilizar correctamente las reglas.

{I} FVER_07: Me gusta que traten de no tener faltas de ortografía, sí se me está complicando lo de los acentos, tengo que estarles diciendo “acuérdense que esta lleva acento”.

{II} MVER_02: De apoyos como tal dentro de mis planeaciones es la utilización de vídeos que normalmente son de YouTube.

En el fragmento (1), se observa el trabajo con los adjetivos calificativos en primero, segundo y tercer grados. Aquí la docente explica cómo se llaman las palabras alegre y responsable, y para qué sirven. En la autoconfrontación, menciona que los estudiantes aprenden este contenido gramatical de manera inconsciente [A]. Desafortunadamente, no se exploró el significado que atribuye a esta forma de aprender; sin embargo, es posible formular dos interpretaciones al respecto: 1) los recursos lingüísticos del español se aprenden a partir de la enseñanza implícita de las reglas, lo que implicaría una postura opuesta al itinerario de actividades enunciado previamente; 2) los alumnos aprenden sobre recursos lingüísticos, aunque no se les enseñe directamente porque participan de las explicaciones y actividades que se dirigen hacia los otros grados.

(1) FVER_01: 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.

FVER_01: 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.

FVER_01: 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).

[A] 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 me manejan esos términos (...) lo están trabajando de manera inconsciente [AUTOCONFRONTACIÓN 2].

Otro ejemplo de la docente en el que se observa una enseñanza explícita de contenidos gramaticales se muestra en el fragmento (2). Aquí muestra a los alumnos de segundo y tercero una definición de verbos en infinitivo y la lee en voz alta. Luego, asigna una tarea en la que los alumnos deben buscar en los reglamentos los verbos en infinitivo y encerrarlos con color rojo. Esta actividad se alinea con el itinerario de actividades previamente mencionado.

(2) FVER_01: Les voy a enseñar aquí, vamos a leer tantito qué son los verbos infinitivos. Fíjense, infinitivo es la forma en que se indican los verbos (está leyendo una diapositiva en la televisión con la definición de verbos en infinitivo), o sea, como se están escribiendo, solo denomina la acción y termina en, ¿cómo terminan?, ¿en qué?

A: En coma.

FVER_01: No, no, no ahí dice en... sigan leyendo.

A: Ar, maestra.

FVER_01: Ar, er, ir, y no se dice la persona. ¿Apoco ahí dijeron “yo caminar”, “yo entrar caminando”?

A: No (...).

FVER_01: Vamos a buscar en nuestro reglamento, que hicieron con sus papás, y me van a encerrar con color rojo, segundo y tercero, los verbos que encuentren en infinitivo, o sea, que diga respetar, pero solo los verbos, o sea, las acciones (durante el desarrollo de la actividad, los alumnos se acercaban a la docente para que revisara sus ejemplos, o en algunos casos, la docente se desplazaba hacia sus lugares para proporcionar orientaciones y revisar los avances) (CLASE 9).

En lo que respecta al docente, en el ejemplo (3), 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 (Figura 16). Finalmente, solicita que escriban algunas oraciones en las que hagan uso de los adverbios que se trabajaron durante la sesión.

(3) MVER_02: 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 (está leyendo los ejemplos de la lámina) ahorita, vamos a hacer un pequeño pre-ejercicio. 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).

Figura 16

Lámina de adverbios de lugar, de tiempo, de modo y de cantidad

LOS ADVERBIOS
Son palabras que complementan a los verbos, los adjetivos, otros adverbios o una oración completa.

De Lugar	De tiempo	De modo	De cantidad
abajo, allí, arriba, debajo, adelante	hoy, ayer, siempre, jamás	así, bien, claro, despacio, ligero	mucho, poco, algo, bastante
¿DÓNDE?	¿CUÁNDO?	¿CÓMO?	¿CUÁNTO?
Aquí Allí Arriba Abajo Cerca Lejos Delante Detrás Encima Debajo Enfrente Atrás Alrededor Al lado Dentro Fuera	Antes Después Luego Pronto Tarde Temprano Todavía Aún Ya Ayer Hoy Mañana Siempre Nunca Jamás Ahora	Bien Mal Regular Despacio Deprisa Peor Mejor Fielmente Fácilmente Negativamente Tranquilamente Pacíficamente Rápidamente Alegremente Eficientemente Secretamente	Muy Poco Mucho Bastante Más Menos Algo Demasiado Suficiente Casi Solo Tan Tanto Todo Nada Solamente

Fuente: elaboración propia.

Durante la autoconfrontación, el docente explica que los alumnos aprenden contenidos gramaticales de forma implícita. Aunque no se exploró a profundidad el significado de esta forma de aprender, con base en el fragmento [B] se puede suponer lo

siguiente: los alumnos aprenden sobre gramática, aunque no se les enseñe directamente porque participan en explicaciones y actividades dirigidas hacia otros grados.

[B] MVER_02: 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].

Además, durante la autoconfrontación, este mismo docente expone la utilidad que encontró en la enseñanza de los adverbios [C] y detalla los criterios que consideró al seleccionar el video que presentó a los alumnos sobre la definición y funciones de éstos [D].

[C] MVER_01: Los adverbios nos ayudaron a hacer el trabajo más enriquecedor o en este caso que sus redacciones fueran más enriquecedoras (...) el hecho de agregar esas palabritas hace que un texto sea mucho más enriquecedor y va añadiendo ciertas características, te va dando ciertas pautas a que suene de una manera más clara, a destacar ciertas características, ciertas descripciones y que iba a lograr hacer que las redacciones de los alumnos fueran mucho más valiosas [AUTOCONFRONTACIÓN 3].

[D] MVER_01: Uno, el tipo de lenguaje que ocupa con los niños. Otro, que sea vistoso para ellos. Otro rasgo, el hecho de que traiga ilustraciones, colores llamativos, llama muchísimo la atención de los alumnos. Son parte de las pautas que a mí me hacen decidir “voy a elegir este video o voy a elegir este otro video” siempre tratando de revisar que su contenido me ayude. Una de las características que también me agradó de este video fue el hecho de que aparte de que me daba el significado de los adverbios me daba ciertas pautas como era el hecho de preguntas ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? Que me ayudan a que los alumnos identifiquen si se trataba de un adverbio de modo, de un adverbio de cantidad o de un adverbio de lugar [AUTOCONFRONTACIÓN 3].

Con relación a la enseñanza de la ortografía, en las entrevistas los profesores mencionan que emplean el dictado o juegos como los crucigramas para que los alumnos aprendan cómo se escriben las palabras {III}.

{III} FSLP_10: Las faltas de ortografía también fue algo que nos enfrentamos y esas las he estado trabajando con lo que son dictados, los crucigramas, estos también les ayudan para que vayan conociendo cómo se escriben ciertas palabras.

En lo que respecta a la docente observada FVER_01, el fragmento (4) muestra la explicación de las reglas ortográficas asociadas al uso de la letra g, que se exponen con ayuda de una presentación de *PowerPoint* dirigida a las secciones de segundo y tercer grado. Luego de la explicación, los estudiantes llevan a cabo un ejercicio para practicar el uso de estas reglas (Figura 17).

(4) FVER_01: Vamos a leer esa regla. A ver, ayúdenme.

A: Yo.

FVER_01: A ver, Angelita.

A: Antes de las vocales a, o, i, u tienen un sonido suave como en las palabras gancho, ganso, gordo, gorro, guardar o guayaba (está leyendo).

FVER_01: Dice que tienen un sonido suave. Antes de la vocal, vean, ¿se acuerdan los de tercero?, ¿se acuerdan de esto?, ¿cuáles vocales?, ¿antes de qué vocales?

A: A, e.

FVER_01: ¿Ahí dice e?

A: A, o, u.

FVER_01: ¿Qué debo de poner antes de estas? (señala las vocales a, o, u)

A: E.

A: La l.

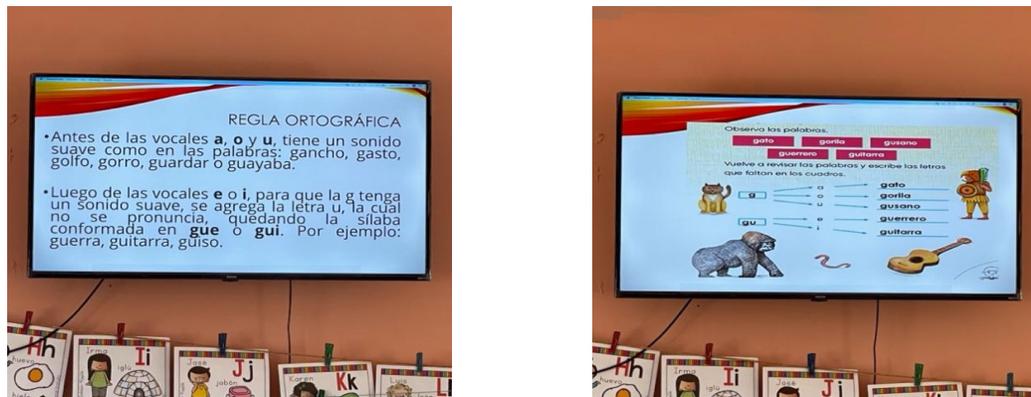
FVER_01: Lean bien, vean, lean ahí, vuévanme a leer otra vez. Alguien que me lea, a ver, Ian. Ian lo lee y los demás escuchamos. Antes...

A: Antes de las vocales a, o, i, u tienen un sonido suave como en las palabras gancho, gato, ganso, gordo, gorro, gua...

FVER_01: Guayaba. Tienen sonidos suaves, antes de esta no va a decir “jayaba”, ni “jancho”, ni “jorro”, va a decir “gorro”, ni “juardar”, ni “jasto”. Bueno, ahorita vamos a descubrir bien esa regla y yo les voy a dar este papelito para que hagan una actividad (CLASE 7).

Figura 17

Presentación PowerPoint de reglas ortográficas y ejercicio práctico



Fuente: elaboración propia

En cuanto al docente, el trabajo real muestra que incorporó la enseñanza de los diferentes usos del punto (punto y seguido, punto y aparte, punto final) y la coma (enumeración, vocativo, entre otros). En el ejemplo (5), se presenta un fragmento de clase que se centra en la enseñanza explícita de los usos de la coma. El docente proyecta un video que explica la definición y los usos de la coma. Luego, escribe un ejemplo en el pizarrón en el que hace uso de la coma de enumeración. Finalmente, solicita a los estudiantes que, de manera individual, escriban su propio ejemplo.

(5) MVER_02: Escuchamos con atención y yo les voy repitiendo las indicaciones (proyecta el video y comienza a dictar) (...) voy a poner un ejemplo de una enumeración. Levante la mano los que sean primos (...).

A: Ari, Dana, Brenda.

MVER_02: Ok, con esos. Ejemplo, las primas de Jency son (está escribiendo en el pizarrón), dos puntos porque ahí yo ya voy a poner a varias personas, primera, Ariana.

A: Coma.

MVER_02: Correcto, Dana.

A: Coma.

A: Y Brenda.

MVER_02: Y Brenda. ¿Cuándo termino la oración qué va?

VA: El punto.

MVER_02: Muy bien, sí le van entendiendo, no están tan perdidos (...) ahorita les pido a ustedes, de favor, que me hagan un ejemplo de oración donde están separando enumeración. Un ejemplo, rápido, nada más (CLASE 6).

2.2.3.2 Enseñanza de la lectura y escritura

Además de la enseñanza explícita de recursos lingüísticos del español, los docentes realizan una distinción entre enseñar a leer y escribir después de la alfabetización inicial. De modo que abordan, como ya se mencionó en la subcategoría ‘saberes por enseñar después de la alfabetización inicial’, la fluidez y comprensión lectora {I}, la escritura de tipos textuales, la cohesión textual y contenidos que sirven para el aprendizaje de otras asignaturas como los organizadores textuales, líneas del tiempo, croquis, entre otros {II}.

{I} FSLP_08: Lo que viene siendo la lectura, aplicando todas las estrategias de lectura; la lectura en voz alta, la lectura guiada y que cada que el niño hace alguna lectura corta de estas cuando ya puede leer y escribir que se viene viendo en el segundo grado por lo regular (...) se trabaja en los textos cortos haciéndole preguntas sobre lo que leyó: ¿Cuál es el título?, ¿quién era el personaje principal?, ¿qué le sucedió? y se manejan diversas estrategias, ya sea que lo trabaje con algún compañero, ya sea que pase el frente y se haga de manera grupal, ya sea que la maestra les lea el texto corto y les haga nada más las preguntas.

{II} FJAL_05: He trabajado, por ejemplo, español vinculado con historia o español vinculado hasta con matemáticas porque en cuarto grado viene lo del uso del croquis y se relaciona español con matemáticas.

En el trabajo real, el profesor MVER_02 aborda la lectura de textos explicativos y descriptivos. Los alumnos deben explicar de qué trata el texto que leyeron con base en las preguntas que plantea el profesor (1).

(1) MVER_02: Sexto grado (...) van a pasar y me van a explicar de qué trató el texto. Quinto, ustedes me van a explicar de que trato su texto, pero después de leer sus palabras que desconozcan.

En síntesis, las actividades de lengua escrita que se llevan a cabo después de la alfabetización inicial reflejan la movilización de saberes en relación con la enseñanza de la lectura (fluidez y comprensión lectora) y la escritura (producción de tipos de textos y cohesión), así como las convenciones del sistema como la ortografía literal y la puntuación, y los aspectos gramaticales (verbos en infinitivo, verbos conjugados en primera persona del modo indicativo, adjetivos calificativos y adverbios). Además, los profesores utilizan estrategias de enseñanza explícita: primero presentan las normas de uso, luego los alumnos

practican su aplicación y finalmente los docentes verifican si los estudiantes son capaces de utilizar las estructuras gramaticales explicadas, lo que refleja una metodología tradicional que se centra en la presentación de reglas y su posterior aplicación. Esta dinámica podría sugerir que las discusiones sobre la enseñanza de la gramática que se encuentran en las investigaciones contemporáneas de didáctica de la lengua no se reflejan en las prácticas de los docentes.

Capítulo 6. Discusión

En la presente investigación se analizó el repertorio didáctico que movilizan los profesores al enseñar español en primarias multigrado a través de entrevistas semiestructuradas a 12 docentes, videgrabaciones de clases de español impartidas por dos de ellos y sesiones de autoconfrontación simple para explorar los significados que estos dos profesores atribuyen a su trabajo.

Para el análisis de los datos se retomaron las dimensiones de saberes por enseñar y saberes para enseñar propuestas por Hofstetter y Schneuwly (2009). Éstas resultaron esenciales para categorizar algunos de los saberes docentes identificados en el análisis del material empírico; sin embargo, se hizo evidente la necesidad de ampliar dichas categorías, ya que se identificaron otros saberes que los profesores movilizaban durante su trabajo. De este modo, a las dimensiones iniciales se agregaron cuatro subcategorías: saberes por enseñar durante la alfabetización inicial y por enseñar después de la alfabetización inicial, y saberes para enseñar en multigrado y para enseñar español en multigrado. De las dos últimas se derivan subcategorías específicas. A nuestro juicio, la ampliación de las categorías no solo facilitó la interpretación de los datos, sino que permitió captar la complejidad y riqueza de los saberes que los profesores movilizan al enseñar español en aulas multigrado.

Del conjunto de saberes que conforma el repertorio didáctico de los docentes, es posible reconocer que éstos se vinculan tanto con la didáctica general como con la didáctica de la lengua y la didáctica multigrado. En términos de didáctica general emplean estrategias de agrupamiento y toman en cuenta las concepciones que tienen sobre el aprendizaje de los alumnos. Referente a la didáctica de la lengua, los docentes muestran saberes sobre diferentes contenidos y formas de enseñarlos; algunos están orientados a la alfabetización inicial de los alumnos y otros a la enseñanza de tipos de textos y recursos lingüísticos del español. En lo que concierne a la didáctica multigrado, los profesores buscan modos de enseñar simultáneamente los contenidos curriculares a un grupo de alumnos de distintas edades y grados que comparten un mismo espacio de aprendizaje (Terigi, 2008). Además, estos saberes se articulan con otros que son esenciales para las tareas de enseñanza, como los saberes contextuales e institucionales (Rodríguez y Leurquin, 2024).

En relación con los saberes por enseñar durante la alfabetización inicial, los docentes se enfocan en que los alumnos reconozcan el sonido de las letras, realicen un trazo adecuado de éstas, escriban su nombre, asocien texto-imagen, aprendan las vocales y los artículos el y la, y formen palabras a partir de sílabas. Lo anterior deja entrever una concepción de alfabetización tradicional vinculada con el aprendizaje de un código de transcripción. Al respecto, García y Uribe (2024) mencionan que en este enfoque predomina el interés porque los estudiantes identifiquen sonidos, los asocien con las letras y reconozcan palabras. Además, explican que el aprendizaje bajo esta perspectiva es jerárquico y que hay contenidos que funcionan como antecedente para adquirir otros. De este modo, es posible observar que en las prácticas primero se enseñan las vocales, después las consonantes, sílabas y palabras, y por último la producción de oraciones cortas y textos breves.

Respecto a los saberes por enseñar después de la alfabetización inicial, los docentes se centran en mejorar la comprensión y fluidez lectora, trabajar el desarrollo de ideas propias a partir del análisis de la información, abordar tipos de textos, enseñar a escribir textos cohesivos, recursos lingüísticos del español y contenidos útiles para el aprendizaje de otras asignaturas, como los organizadores textuales (tablas comparativas, líneas del tiempo y croquis).

En cuanto a los saberes para enseñar en multigrado, se observa que los docentes suelen organizar la enseñanza a partir de tres momentos clave: 1) actividad grupal, 2) actividades diferenciadas y 3) puesta en común. Los resultados muestran que las actividades diferenciadas tienden a variar. En algunos casos, el grupo se divide según un criterio alfabético —una sección del grupo corresponde a los alumnos no alfabéticos y otra a los que ya leen y escriben convencionalmente— y las actividades se basan en contenidos distintos: una sección se centra en contenidos relacionados con la alfabetización inicial y la otra aborda tipologías textuales y recursos lingüísticos del español. En otros, el grupo se divide según el grado escolar y se establecen relaciones temáticas y gradualidad en los contenidos. Finalmente, también es posible organizar las actividades según el grado escolar y mantener una temática común para todo el grupo.

Los tres momentos en los que los docentes organizan el tiempo didáctico para la enseñanza de los contenidos evidencian su esfuerzo por superar el modelo graduado del

currículo a partir de recuperar modelos pedagógicos, como el trabajo por tema común y actividades diferenciadas, que han sido empleados por profesores en México —con base en las sugerencias didácticas de la PEM 2005— y otras partes del mundo (Arteaga, 2023); no obstante, también revelan una influencia del modelo pedagógico graduado, al agrupar a los estudiantes por grado escolar durante las actividades diferenciadas. Esta situación es previsible, pues ante la ausencia de modelos pedagógicos específicos para las escuelas multigrado, los docentes recurren a los saberes del modelo pedagógico graduado con los que están mayormente familiarizados (Terigi, 2021). Además, según Santos (2011), la organización de los alumnos en función del grado escolar refleja la persistente creencia de que los estudiantes con características psicológicas similares “aprenden de la misma manera y al mismo tiempo” (p. 6).

La graduación de los contenidos es otro de los saberes que movilizan los profesores al enseñar español en aulas multigrado. En referencia a ello, observamos tres pautas de graduación: a) la diferenciación entre las tareas de dibujar y escribir, en donde el dibujo aparece como un modo de representación previo a la escritura para los no alfabéticos, b) la extensión de la unidad dictada y c) el tipo de texto que los estudiantes leen o escriben. Es importante destacar que en el discurso de los docentes, las actividades diferenciadas se asocian con el nivel de complejidad de las tareas; sin embargo, en el análisis de lo efectivamente realizado se observa que los profesores proponen tareas que no siempre conllevan diferenciación en la complejidad del contenido abordado.

En los estudios orientados desde la didáctica de la lengua (Arévalo y Aguilar, 2019; Castedo et al., 2015; Druker, 2021; Espinosa y Laurel, 2019; Gerardo-Morales, 2022; Jiménez, 2015; Lackwood et al., 2008 ; Rockwell, 2001; Salazar, 2017), no se identificaron referencias a los modos en que los docentes gradúan las actividades. Esta falta de información sugiere un área de interés para futuras investigaciones que podrían profundizar cómo los maestros adaptan las actividades para abordar diferentes niveles de complejidad entre los alumnos. Esto no necesariamente implica una enseñanza por grados, sino más bien el reconocimiento de la diversidad del alumnado en el dominio de los contenidos enseñados.

El trabajo colaborativo entre estudiantes de distintos grados constituye otro saber esencial en el repertorio didáctico de los docentes. Entre los ejemplos que hemos identificado

se encuentran la formación de equipos compuestos tanto por estudiantes alfabetizados como por aquellos que se encuentran en proceso de alfabetización, así como la integración de equipos con alumnos de diferentes grados. Estas formas de organizar a los estudiantes representan tanto ventajas como dificultades en el desarrollo del proceso de enseñanza. Por un lado, al fomentar la colaboración entre estudiantes con diferentes niveles de aprendizaje —y de conceptualización de la escritura— se promueve un entorno en el que los más avanzados ayudan a otros compañeros tal como lo han demostrado investigaciones previas al respecto (Bustos, 2007; Bustos, 2013; Boix y Bustos, 2014; Juárez et al., 2015; Romero et al., 2010). Asimismo, la interacción entre los alumnos supone un esfuerzo del cual los mayores también se benefician, pues como explica Bustos (2010) éstos refuerzan contenidos de grados anteriores. Ahora bien, como argumentan Castedo et al. (2015) este tipo de agrupamientos corre el riesgo de producir relaciones que tiendan a aplicar formas de autoridad de los mayores sobre los menores, con la consecuencia de disminución de las posibilidades de aprendizaje tanto de unos como de otros. Por otro lado, esta modalidad de trabajo colaborativo demanda al profesorado la difícil tarea de organizar y planificar el trabajo de tal manera que pueda articular los contenidos de los diferentes grados y atender las necesidades y características más específicas (Popoca et al., 2004).

En lo que respecta a los saberes para enseñar español en multigrado identificamos que para el profesorado es esencial contextualizar los contenidos del currículo mexicano antes de abordarlos en sus aulas. Esta necesidad de contextualización obedece a la perspectiva urbanocéntrica con que está diseñado el currículo. Esto obliga a los docentes a realizar constantes adecuaciones de los contenidos con base en el contexto social, cultural y económico en el que viven los alumnos. Además, en ausencia de un currículo nacional específico para multigrado, los maestros deben recurrir a diversos criterios para determinar el orden y la prioridad de los contenidos a abordar. Un criterio predominante es seleccionar el tema común en función del grado escolar más avanzado, lo cual coincide con lo reportado por Vera y Peña (2016). En contraste, en el estudio de Solares y Solares (2018) se observa que la maestra orienta su planeación centrándose en el primer grado de telesecundaria. Esta decisión está relacionada con el tiempo que les queda en el aula a los alumnos de tercero. Creemos que esta variabilidad de criterios muestra que los docentes no siguen un “camino”

homogéneo para desarrollar la enseñanza, sino que adaptan sus prácticas a las características específicas de sus grupos. Por un lado, quienes priorizan los temas de los grados más avanzados lo hacen con la idea de garantizar que los estudiantes mayores adquieran los conocimientos necesarios para avanzar hacia etapas educativas superiores. Por otro lado, aquellos que priorizan los contenidos de los primeros grados pueden enfocarse en establecer bases sólidas.

Otro de los saberes para enseñar español está relacionado con el uso de métodos de alfabetización (Método de 20 días, PRONALES y Vacachadafa) que se combina con otras estrategias, lo cual muestra que los docentes adoptan un enfoque ecléctico en su enseñanza. Estos resultados coinciden con lo que reportan Arévalo y Aguilar (2009) en su estudio. Según estos autores, un enfoque ecléctico le permite a los docentes seleccionar y adaptar estrategias conforme a las necesidades y características de los estudiantes, sin depender de un único método.

En el caso de la docente observada (FVER_01) se identificó el uso de estrategias basadas en el Método de Lecto-escritura Sarita (Carrillo y Herrera, 2019), el cual prioriza la repetición y memorización de las vocales, las sílabas y palabras. Esta práctica contrasta con lo reportado en el estudio de Espinosa y Laurel (2019), en el que las prácticas docentes de alfabetización inicial no consistían en el mero conocimiento de las unidades de la lengua antes mencionada, sino en el desarrollo de capacidades para hacer cosas con las palabras — en los términos de Carlos Lomas— y usar los saberes del lector y del escritor que se emplean en algunas prácticas sociales —en los términos de Delia Lerner—. Ahora bien, el análisis del trabajo real de la mestra permitió una comprensión más profunda de la implementación del Método Sarita en tanto se observó que trabaja simultáneamente con otras actividades dirigidas a los alumnos alfabéticos; además, fue posible observar su alternancia con actividades propias del modelo pedagógico tema común y actividades diferenciadas.

Además de lo expuesto, los docentes emplean estrategias como el dibujo y el dictado para favorecer el proceso de alfabetización de los estudiantes. Al respecto, cabe destacar que las entrevistas proporcionaron un primer panorama de las prácticas de alfabetización empleadas por los profesores en sus aulas, mostrando que sus enfoques parecían alinearse con las prácticas convencionales observadas en contextos unigrado (Aguilar, 2023); sin

embargo, paulatinamente, se evidenció que actividades como el dictado y el dibujo son distintas a lo que se había considerado inicialmente. En particular, es posible decir que el dictado no se limita al dictado de la maestra al grupo o viceversa, sino que se presenta en variantes donde se alternan las funciones de dictante y escriba, así como el tamaño de la unidad dictada (letras, sílabas, palabras, oraciones o párrafos). Desde hace varios años, la SEP (2006) identificó que en las clases de español de primer grado de primaria el dictado es una de las prácticas de enseñanza más frecuentes. Los datos de la presente investigación muestran que, al analizar el uso del dictado en el aula multigrado, éste no se limita a una actividad de enseñanza mecanicista en la que se espera que los alumnos comiencen a reconocer el sonido de las letras que deben escribir, sino que se trata de un recurso para evaluar el progreso de los estudiantes en cuanto a la escritura; aunado a ello, también se emplea como herramienta para gestionar el tiempo didáctico.

Como parte de los saberes para enseñar español después de la alfabetización inicial, los profesores priorizan la enseñanza explícita de recursos lingüísticos, como ortografía y gramática. En estas tareas, se emplea el siguiente itinerario en las actividades: los docentes explican las reglas de uso de los recursos lingüísticos, los alumnos escriben o verbalizan ejemplos, y los docentes verifican si los estudiantes son capaces de utilizar las reglas explicadas. Esta dinámica podría sugerir que las discusiones sobre la enseñanza de la gramática que se encuentran en las investigaciones de didáctica de la lengua —como las del Grupo de Estudios de Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación (GEISE) o las del Grupo de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas (GREAL)— no se reflejan en las prácticas de los docentes, pues basan su enseñanza en tareas que privilegian la repetición y memorización de reglas. En el estudio de Druker (2021) se describe una práctica similar, en éste la autora señala que, en actividades de producción textual, las instrucciones de la docente participante “refieren principalmente a la correcta aplicación de las reglas formales de ortografía y sintaxis” (p. 59).

Ahora bien, la presente investigación no solo ha permitido identificar los saberes que los docentes movilizan en sus prácticas de enseñanza; sino que también provee información sobre el conocimiento especializado que requieren los profesores para enseñar en escuelas multigrado de territorios rurales. Por ejemplo, hemos identificado que requieren saberes para

alfabetizar desde una concepción amplia en la que los estudiantes trabajen con palabras, oraciones y textos en situaciones comunicativas reales y desde una perspectiva que les permita cuestionar y generar hipótesis sobre el funcionamiento del sistema de la lengua escrita en oposición a concepciones tradicionalistas, en las que los docentes enseñan las convenciones del sistema de escritura con estrategias como la repetición y memorización. Asimismo, requieren saberes para organizar a los alumnos de formas flexible que les permita aprovechar la diversidad de edades y grados en el aula en oposición a la agrupación según el grado escolar en la que se replica el modelo pedagógico de las escuelas graduadas.

El saber especializado que requieren los docentes en sus prácticas de enseñanza no se circunscribe al área de lengua, los estudios que analizan las prácticas docentes al enseñar matemáticas también reportan algunas pistas al respecto. Por ejemplo, se ha observado que los profesores tienen dificultades para vincular contenidos de distintos grados o para promover discusiones grupales que no solo se centren en cuestiones algorítmicas (Solares y Solares, 2018). Otros ejemplos tienen que ver con la dificultad para planear un trabajo grupal con niveles de complejidad diferenciados de modo que la situación represente un reto para todos, así como para dar lugar a la participación simultánea de todos los alumnos y para prever que la situación que se diseña sea adecuada para el conocimiento que se desea propiciar (Block et al., 2013).

La situación previamente expuesta resulta previsible, pues en el estudio de Rodríguez et al. (2021) los docentes identifican como una de sus principales necesidades formativas la enseñanza de contenidos específicos de español y matemáticas, estrategias para la enseñanza en contextos multigrado, y la planeación didáctica.

Una de las limitaciones de la investigación está relacionada con el material empírico que formó parte de la dimensión de trabajo real. A nuestro juicio, sería necesario ampliar el periodo de observación de clases, tanto en cantidad de docentes observados como en el tiempo destinado a ello, porque permitiría una comprensión más profunda de las prácticas de enseñanza. Aunado a lo anterior, queda abierta la posibilidad de analizar los materiales didácticos —como la PEM (2005)— que han tenido influencia en el trabajo real y representado de los participantes. Este análisis permitiría ahondar en la construcción del repertorio didáctico de los docentes mexicanos para enseñar español en multigrado.

Capítulo 7. Conclusiones

El repertorio didáctico de los docentes se conforma por un conglomerado de saberes cuyo propósito fundamental es servir a la enseñanza. Estos saberes, que abarcan desde consideraciones de didáctica general hasta conocimientos de didácticas específicas, son empleados por los docentes para dirigir el aprendizaje de sus estudiantes. Este repertorio no se circunscribe únicamente al qué y el cómo enseñar, sino que se articula con otros saberes esenciales para las tareas de enseñanza, como los institucionales y contextuales (Rodríguez y Leurquin, 2024), que influyen y orientan las prácticas docentes.

En el contexto mexicano de la educación primaria multigrado, los resultados obtenidos en esta investigación son relevantes en tanto permiten aproximarse al estudio del repertorio didáctico que los docentes movilizan al enseñar español en aulas con alumnos de diversos grados.

Los resultados de este estudio muestran que algunos de los retos que experimentan los docentes al enseñar contenidos de lengua giran en torno a los siguientes aspectos: 1) orientaciones didácticas para abordar el proceso de alfabetización inicial, 2) orientaciones para promover la reflexión sobre las convenciones de la lengua escrita y 3) orientaciones para enseñar a escribir géneros textuales.

En relación con el primero, consideramos esencial que la formación del profesorado se fundamente en una concepción amplia de la alfabetización. En este enfoque constructivista, los niños trabajan con palabras, oraciones y textos en contextos comunicativos reales y se fomenta la reflexión para comprender el sistema de escritura. Las actividades incluyen comparación, contraste y análisis, presentan a la lengua escrita como un sistema complejo y motiva a los niños a escribir y leer según su nivel de comprensión (García y Aldeco, 2020).

En cuanto al segundo, sugerimos la formación del profesorado a partir de la idea de que el aprendizaje de la escritura se basa en procesos continuos de reflexión sobre la lengua. Desde esta perspectiva, también constructivista, se considera esencial que los estudiantes enfrenten retos cognitivos que les permitan cuestionar el funcionamiento del sistema de escritura y generar hipótesis sobre cuestiones gráficas, ortográficas, gramaticales, discursivas y, por supuesto, de contenido (Alarcón, 2021; Hess, 2021).

Con respecto al tercero, consideramos fundamental que los espacios de formación ofrezcan alternativas para abordar la enseñanza de géneros textuales —unidades de comunicación situadas en un contexto social e histórico determinado— a partir del propósito comunicativo (¿para quién escribo?, ¿con qué intención?), estructura (¿cómo organizo el contenido del texto para lograr el propósito comunicativo deseado?) y recursos lingüísticos (¿qué recursos lingüísticos del español necesito para lograr el propósito comunicativo?) (Riestra et al., 2014).

Por otro lado, es fundamental destacar la necesidad de una formación docente enfocada en la organización de los alumnos y en la adecuada graduación de los contenidos. Si bien los docentes han buscado modos de agrupación más flexibles en los que se promueven relaciones de cooperación entre alumnos de diferentes grados o en donde alumnos más avanzados apoyan a los menos experimentados, los resultados del presente estudio indican que los profesores emplean, predominantemente, modelos pedagógicos del aula graduada, lo cual se manifiesta en la agrupación de los estudiantes según el grado escolar durante las actividades diferenciadas.

Finalmente, es importante mencionar que los saberes reportados en esta investigación podrían diversificarse y complejizarse si se analiza la práctica docente desde otras didácticas específicas como la didáctica de las matemáticas, las ciencias y la historia, lo que deja abierta la posibilidad de plantear nuevas líneas de investigación al respecto. Además, a quienes están interesados en el campo de la educación multigrado, se presenta la alternativa de considerar niveles educativos que han sido poco estudiados en la investigación educativa rural, como el preescolar y la telesecundaria (Rodríguez et al., 2024). Aunado a ello, podría ser interesante analizar las interacciones que se dan entre estudiantes, para identificar cómo colaboran, se apoyan o negocian significados durante las actividades de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Abós, P., y Boix, R. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. *Aula Abierta*, (45), 41-48. <https://doi.org/10.17811/rifie.45.1.2017.41-48>
- Alarcón, L. (2021). *Actividades que invitan a pensar. Manual de acompañamiento para 5° y 6° grado de primaria*. Fundación Zorro Rojo.
- Arellano, J., Hall, R. y Hernández, J. (2014). *Ética de la investigación científica*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Arévalo, M., y Aguilar, M. (2019, del 18 al 22 de noviembre). La alfabetización inicial, un proceso de intervención compleja en escuelas multigrado [ponencia]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guerrero, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3680.pdf>
- Arévalo, M., Juárez, D. y Rodríguez, B. (2023). *Consecuencias en el ejercicio de docentes rurales de México durante el cierre de escuelas por COVID-19*. Universidad Iberoamericana. <https://inide.ibero.mx/documento/consecuencias-docentes-rurales-de-mexico-cierre-de-escuelas-por-covid-19/>
- Arteaga, P. (2009). *Los saberes docentes de maestros en primaria con grupos multigrado*. [Tesis de maestría, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional].
- Arteaga, P. (2022). El potencial pedagógico de las escuelas multigrado. *Educación en movimiento*, 10. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/B10_Boletin.pdf
- Arteaga, P. (2023). Práctica docente en la organización del currículo de ciencias. Estudio de caso en una primaria multigrado. *Revista de Educación Rural*, 1(2), 73-83. <https://riber.ibero.mx/index.php/riber/article/view/46>
- Amigues, R. (2004). Trabalho do professor e trabalho de ensino. En R. Machado. (Coord.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva* (pp. 35-55). Eduel.
- Block, D., Badillo, M. y Reséndiz, L. (2013, del 18 al 22 de noviembre). Tejer currículo: la planeación de la clase de matemáticas en una escuela multigrado [ponencia]. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guanajuato, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/seccion2.htm>

- Block, D., Ramírez, M. y Reséndiz, L. (2015). Las ayudas personalizadas como recurso de enseñanza de las matemáticas en un aula multigrado: un estudio de caso. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 711-735. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/144>
- 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://doi.org/10.15366/riee2014.7.3.002>
- Braslavsky, B. y Pineau, P. (2014). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. UNIPE.
- Broitman, C., Escobar, M. y Sancha, I. (2016, del 2 al 4 de septiembre). La gestión de la clase de matemática en las aulas plurigrado de escuela primaria [ponencia]. *Seminario Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa*, Buenos Aires, Argentina. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.464/pm.464.pdf>
- Broitman, C., Escobar, M. y Sancha, I. (2021). La diversidad como ventaja en clases de Matemática de primaria. En M. Castedo, C. Broitman e I. Siedi (Coords.), *Enseñar en la diversidad: Una investigación en escuelas plurigrado primarias* (pp. 51-96). FaHCE. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4641/pm.4641.pdf>
- Bronckart, J. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Brumat, M. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie5541580>
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 11(3), 1-26. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42614>
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, (352), 353-378. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:734562c8-c0e2-4566-8700-b80784f582d9/re35216-pdf.pdf>

- Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables? *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(2), 155-170. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20268>
- Cano, A. (2020). Análisis de dificultades en la enseñanza y aprendizaje del español y las matemáticas en escuelas primarias multigrado de Veracruz-México. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 57-74. <https://doi:10.15366/tp2021.37.006>
- Cano, A. (2022). ¿Cómo evaluar aprendizajes en el aula multigrado? Dilemas y propuestas de docentes rurales. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13(e1556), 1-22. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1556
- Cano, A., Ibarra, E. y Ortega, J. (2018). Necesidades de profesionalización de docentes multigrado de educación primaria. En A. Cano y E. Ibarra (Coords.), *Retos y perspectivas de educación multigrado* (pp.33-58). Ediciones Nómada.
- Carrillo, S. y Herrera, S. (2019). *Método de Lecto-Escritura Sarita. Cuaderno de ejercicios*. La Ermita.
- Castedo, M., Hoz, G., Kuperman, C., Laxalt, I., Peláez, A., Usandizaga, R. y Wallace, Y. (2015). El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias: aportes al diseño de contenidos digitales. En A. Pereyra. (Coord.), *Prácticas pedagógicas y políticas educativas: investigaciones en el territorio bonaerense* (pp. 75-108). UNIPE.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE*, 16, 145- 164. <https://doi.org/10.4000/aile.801>
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Didier.
- Cicurel, F. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du «soi». *Synergies Pays Scandinaves*, 8, 19-33.
- Cicurel, F. (2016). Reconfigurer l'action enseignante pour la (re) découvrir: traces du répertoire didactique évolutif. *Phronesis*, 5(3), 16-27. <https://doi.org/10.7202/1039083ar>
- Cicurel, F. (2021). Del análisis de las interacciones en la clase de lengua al accionar profesoral: una investigación entre lingüística interaccionista, didáctica y teorías de

- la acción. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (9), 81-99.
- Clot, Y. (2010). A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. *Fractal: Revista de Psicologia*, 22(1), 201-234.
- Clot, Y. y Faïta, D. (2000) Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42. <http://masterprotc4.free.fr/IMG/pdf/texteclot4.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México*. MEJOREDU. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2023.pdf>
- Correa, E. J. (2021). Las evaluaciones diagnósticas de una escuela primaria rural en el marco del modelo educativo de la SEP 2017. *Praxis investigativa ReDIE*, 13(24), 24-33. https://praxisinvestigativa.mx/assets/24_2_evaluaciones.pdf
- Druker, S. (2021). Prácticas letradas y práctica docente. El lugar de la "escritura libre" en la producción de literacidad escolar con niñas y niños quechua. *Perfiles educativos*, 43(171), 46-64. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59584>
- Edelstein, G. (2001). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Espinosa, E. y Laurel, C. (2019). Aportaciones de un programa de posgrado a la alfabetización mediante prácticas sociales del lenguaje. Un análisis desde la experiencia de un profesor de escuela multigrado. *Revista Brasileira de Alfabetização*, 1(9), 104-125. <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.336>
- Faïta, D. (2003). De genres de discours aux genres d'activité. Reflexiones a propósito de la investigación acerca de las relaciones lenguaje-trabajo. *Calidoscópico*, 1(1), 117-136.
- Faïta, D. (2004). Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. En Machado, A. (Coord.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva* (pp. 55-80). EDUEL.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P., Llanquín, G., Valesca, E., Queupumil, E., Riquelme, L. y Arias, K. (2021). Prácticas pedagógicas en aula multigrado: principales desafíos socioeducativos en

- chile. *Cuadernos de Pesquisa*, 51(e06958), 1-18.
<https://doi.org/10.1590/198053147046>
- Fuenlabrada, I. y Weiss, E. (2006). *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado*. CONAFE.
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48-69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
- García, A. y Uribe, V. (2020). *Leer y escribir para transformar: Alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista*. El Colegio de México.
<https://sistemas.colmex.mx/Reportes/Lingmex/19937.pdf>
- García, F., Álvarez-Álvarez, C. y Pozuelos, F. (2021). ¿Difiere la dinámica de enseñanza de las escuelas rurales del norte y sur de España? Propensión, contrastes y similitudes. *Revista Educatio Siglo XXI*, 39(3), 11-36. <https://doi.org/10.6018/edu-catio.420581>
- Gerardo-Morales, E. (2022). ¿Por qué se promueve la copia de textos en primaria? Razones de un profesor multigrado. En B. Rodríguez, E. García, y A. Cano. (Coords.), *Los estudios sobre la enseñanza del Español y las Matemáticas en educación básica, hoy* (pp. 251-269). Ediciones EÓN.
- Goicoechea, M., Riestra, D., y Vodnik, V. (2011, del 28 al 29 de Octubre). Análisis del trabajo docente: las interacciones en las clases de lengua [ponencia]. *II Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las Lenguas y las Literaturas*, San Carlos de Bariloche, Argentina.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Hess, K. (2021). *Pensar sobre la lengua escrita: Reflexiones metalingüísticas sobre las convenciones de la escritura*. Fundación Zorro Rojo.
<https://www.fundacionzorrorojo.org/publicaciones/Pensar%20Sobre%20la%20Lengua%20Escrita.pdf>
- Hofstetter, R. y Schneuwly, B. (2009). Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. En R. Hofstetter y B. (Eds.), *Savoirs en (trans)formation* (pp. 7-40). De Boeck Supérieur Raisons éducatives.

- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. GRAÓ.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Proyecto Nacional para la Evaluación y Mejora Educativa de las Escuelas Multigrado (PRONAEME)*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/3.-PRONAEME.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Directrices para mejorar la educación multigrado*. INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/DirectricesParaMejorarlaEducacionMultigrado_D.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *México en cifras (Localidades)*. INEGI.
- Jiménez, N. (2015). *El uso del tsetal y el trabajo docente en un aula de escuela multigrado* [Tesina de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional].
- 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, D. y Lara, E. (2018). Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante comunidades de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, (31), 149-164. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.009>
- Juárez, D., Vargas, P. y Vera, J. (2015). Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas primarias rurales en México. *Revista Senderos Pedagógicos*, (6), 15-27. <https://doi.org/10.53995/rsp.v6i6.341>
- Juárez, D. (2020), Programas educativos dirigidos a poblaciones de los territorios rurales. Experiencias en Argentina y México. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 7-17.
- Kalaoja, E. y Pietarinen, J. (2009). Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 109-116.
- Lackwood, I. y Ruiz, Z. (2008). Factores que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje en el área español como segunda lengua, en quinto y sexto grado en la modalidad de multigrado en la escuela Bilingüe: “Enmanuel”. Año 2007-2008, Rosita, RAAN. *Ciencia e Interculturalidad*, 2(2), 104-124. <https://doi.org/10.5377/rci.v2i2.575>

- Leyva, Y. (2019). El análisis del contexto y su efecto en la práctica pedagógica de docentes de la educación obligatoria en zonas marginadas de México. *Revista Educación, Política, y Sociedad*, (42), 96-121. <https://doi.org/10.15366/reps2019.4.2.005>
- Leyva, Y. y Santamaría, M. (2019). Caracterización de las prácticas de docentes de escuelas de educación preescolar y primaria indígenas y multigrado, y de telesecundarias multigrado en México. En S. Schmelkes & G. Águila (Coords.), *La educación multigrado en México* (pp. 121-138). INEE.
- Little, A. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. *Journal of Educational Development* 21, 481-497. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00011-6](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00011-6)
- Maldonado, M. (2019a). Los saberes docentes en la formación inicial. *Revista Alquimia Educativa*, 5(2), 31-61. <https://doi.org/10.1174/113564013808906807>
- Maldonado, M. (2019b). *La circulación de saberes en la formación inicial del profesorado de lengua y la construcción del repertorio didáctico* [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/668719>
- Maldonado, M. (2020). Evolución del repertorio didáctico durante la formación inicial del profesorado en Letras. *Enunciación*, 25(1), 62-75. <http://doi.org/10.14483/22486798.15325>
- Marques, C. (2011). Representações do agir docente: análises de re-configurações do agir no discurso do professor [Tesis de doctorado, Universidad Federal de Ceará]. <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/6098>
- Morales, J. y Pérez, A. (2020). Formación y práctica docente en escuelas multigrado en el Estado de Chiapas. Necesidades y desafíos. En D. Juárez y J. González. (Coords.), *Formación de docentes para los territorios rurales* (pp. 206-220). RIER, COLOFÓN.
- Moscoso, J., Romero, L. y Tejero, C. (2018). La transposición didáctica interna de problemas aditivos en un preescolar multigrado. En A. Cano y E. Ibarra. (Coords.), *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*, (pp. 89-116). RIER, UPES, Editora Nómada.
- Msimanga, M. R. (2020). Teaching and learning in multi-grade classrooms: The LEPO framework. *Africa Education Review*, 17(3), 123-141.

- Muñoz, M. y Sanhueza, J. (2006). Características de la integración curricular de la informática educativa en el currículo del aula multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(3), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie3832651>
- Parra, A. (2019). *Análisis de la práctica educativa de los docentes de básica primaria, de cinco escuelas unitarias multigrado del Departamento de Cundimarca* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11551/TO-23780.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pasquier, A., & Dolz, J. (1996). Un decálogo para enseñar a escribir. *Culture & Education*, 8(2), 31-41. <https://doi.org/10.1174/113564096763277706>
- Plazaola, I. y Ruiz, U. (2012, del 26 al 27 de enero). La formación del profesorado para la enseñanza de lenguas: un dispositivo innovador y una red de investigación [ponencia]. V Seminario *El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua*, Barcelona, España. <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/UVWEB127079.pdf>
- Popoca, C., Hernández, M., Cuervo, A., Cabello, E., Estrada, G. y Reyes, L. (2004). *La organización del trabajo en el aula multigrado*. SEP. <https://www.grade.org.pe/creer/archivos/popoca-taller-formaci%C3%B3n-en-servicio-organizacion-trabajo-aula-multigrado.pdf>
- Rebolledo, V. y Rockwell, E. (2018). La diversidad lingüística como condición de trabajo docente y recurso de enseñanza: el caso de una escuela unitaria en Oaxaca. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (17), 119-142. <https://doi.org/10.4000/cres.3452>
- Rebolledo, V. y Torres, R. (2019). *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)*. Universidad Iberoamericana, RIER.
- Riestra, D. (2010). El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: Los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso. En Castel, V. M. y Cubo de Severino, L. (Eds.). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 1129-1138). Editorial FFYL, UNCUIYO.

- Riestra, D., Goicoechea, M. y Tapia, S. (2014). *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*. Novedades Educativas.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e pesquisa*, 27, 11-26.
<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27851/29623>
- Rockwell, E. y Garay, C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2(3), 1-24.
<https://doi.org/10.29351/rmhe.v2i3.33>
- Rockwell, E. y Rebolledo, V. (2016). *Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado*.
<https://yoltocah.mx/wp-content/uploads/2018/05/Yoltocah-2018.pdf>
- 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, B. (2019). Conclusiones. En V. Rebolledo, y R. Torres (Coords.), *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)* (pp. 255-257). Universidad Iberoamericana, RIER.
- Rodríguez, B. (2021a). Enseñar español en la escuela primaria: auto- confrontación y análisis de la práctica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1258.
[https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-005](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-005)
- Rodríguez, B. (2021b). Entre el plan de clase y la implementación: análisis del trabajo docente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(90), 815-839.
<https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/07/rmie.90.pdf>
- 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, e1194.
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1194
- Rodríguez, B., Cano, A. y Durán, Y. (2022). *Enseñar español y matemáticas en aulas multigrado. Compendio de secuencias didácticas*. CENEJUS.
- Rodríguez, B. 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., Galán, J. y Servín, O. (2021). Representaciones de los profesores de primarias rurales y urbano-marginadas sobre su trabajo durante el confinamiento por COVID-19. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, (6), 1-21. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13314>
- Rodríguez, B. y González, E. (2020). Enseñar español en primaria: análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(e03), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e03.2908>
- Rodríguez, B. y Laiton, Y. (2023). El tránsito del trabajo prescrito al trabajo rela: Las mediaciones docentes al enseñar español. En Solares, D. y Hess, K. (Coords.). *Aprendizajes y contexto: La lengua y las matemáticas en la educación básica* (pp. 177-199). Comunicación Científica.
- Rodríguez, B. y Leal, R. (2019, noviembre). El trabajo docente en una clase de español: un análisis desde las consignas y la autoconfrontación cruzada [ponencia]. *XV congreso nacional de investigación educativa*, Acapulco, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/seccion4.htm>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Albije.
- Rodríguez, B. y Leurquin, E. (2024). Repertorio didáctico de las y los docentes al enseñar español en primarias multigrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(101), 415-442.
- Rodríguez, B., Leurquin, E. y Servín, O. (2023, del 4 al 8 de diciembre). Trabajo docente en primarias multigrado: análisis del repertorio didáctico del profesorado al enseñar español [ponencia]. *XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Tabasco, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/2155.pdf>
- Rodríguez, B. y Ruiz, N. (2023). Enseñar en preescolar durante la pandemia: interacciones entre profesora, alumnos, familias y pantallas. *Apertura*, 14(2), 146-163. <http://doi.org/10.32870/Ap.v14n2.2182>
- Rodríguez, B. y Servín, O. (2022). Prácticas docentes en primarias rurales y urbano-marginadas durante la pandemia por Covid-19. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación*, 13(25). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1118>

- Rodríguez, B., Servín, O. y Castro, F. (2024). Estado del arte sobre prácticas docentes multigrado en países hispanohablantes. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 9, e19209. <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/19209>
- Romero, M., Gallardo, M., González, R., Salazar, L. y Zamora, M. (2010). La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: Una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz. *CPUE, Revista de Investigación Educativa*, (10), 1-62. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i10.68>
- Rosas, L. (2009, septiembre). Maestros que transforman su práctica educativa y construyen un modelo de educación integral para el multigrado [ponencia]. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0103T.htm>
- Ruiz-Bikandi, U. (2007). La autoobservación en clase de lengua como mecanismo colectivo de formación. El discurso protector. *Cultura y Educación*, 19(2), 165-181. <http://dx.doi.org/10.1174/113564007780961624>
- Santos-Gelvasio, A. (2022). Inclusión y atención a la diversidad en el aula rural multigrado: Un estudio de caso. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 16(2), 15-34. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp15-34>
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 71-91. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20258>
- Salazar, R. (2017, del 20 al 24 de noviembre). Prácticas de enseñanza de lengua escrita en tres aulas de primaria con grupos multigrado [ponencia]. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí, México. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/>
- Saujat, F. (2004). O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. En R. Machado. (Coord.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva* (pp. 3-35). Londrina: Eduel.

- Schmelkes, S. y Aguila, G. (2019). *La educación multigrado en México*. INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Plan y programas de estudio 1993*. SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2005a). *Propuesta Educativa Multigrado 2005*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2005b). *Material para el aprendizaje autónomo. Guiones y fichas de trabajo*. SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio*. SEP.
- Solares, D. y Solares, A. (2018). Retos y alternativas para la enseñanza de las matemáticas en telesecundarias multigrado. Un estudio de caso. En Cano, A. e Ibarra, E. (Coords.), *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado* (pp. 89-116). RIER, UPES, Editora Nómada.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Motara.
- Suárez, D. Del Pilar, A. y Parra, C. (2015). Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. Un estudio de caso. *Revista Científica General José María Córdova*, 13(15), 195-229. <https://doi.org/10.21830/19006586.23>
- Tapia, M. (2018). Análisis del trabajo docente: relaciones entre lo prescripto y lo realizado en clases de Lengua y Literatura. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(12), 87-105. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i12.310>
- Tenti, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant. (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 39-47). OEI.
- Terigi, F. (2008). Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. <http://hdl.handle.net/10469/1266>
- Terigi, F. (2021). La enseñanza en los plurigrados rurales como problema didáctico. En V. Buitron, et al., (Coords). *La escuela rural pequeña. Enseñar y aprender en plurigrados y salas multiedad* (pp. 17-25). Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Cuadernos%20de%20IICE%207_interactivo.pdf

- Veenman, S. (1995). Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multi-Age Classes: A Best-Evidence Synthesis. *Review of educational research*, 65(4), 319-381. <https://doi.org/10.3102/00346543065004319>
- Vera, J. y Domínguez, R. (2005). Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana. *Educação e Pesquisa*, 31(1), 31-43. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100003>
- Vera, J. y Peña, C. (2016), Prácticas docentes y educación multigrado en escuelas indígenas del Estado de Sonora, México. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 225-240. <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1376>
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos*, 22(90), 57-76.
- Zepeda, G. (2020). La práctica docente en matemáticas en un aula de primaria multigrado [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro, México]. <http://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/2476>
- Zorro, Y. (2019). Práctica pedagógica para la enseñanza de las matemáticas en la escuela rural multigrado. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 32(1), 567-575. https://www.clame.org.mx/documentos/alme32_1.pdf

Anexos

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 importantes 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?

Anexo B. Cuestionario para profesores de primarias multigrado

1. Sexo
2. Edad
3. Años de servicio como profesor de educación primaria
4. Años de servicio como profesor de primaria multigrado
5. Entidad federativa en la que labora actualmente
6. Municipio y localidad en la que labora actualmente
7. Modalidad de la escuela en la que labora actualmente
8. Funciones dentro de la escuela
9. Grados escolares que atiende
10. Anote el número de estudiantes que atiende en cada grado
11. Último grado académico
12. Tipo de institución en la que realizó su formación inicial
13. Durante su trabajo como docente, ¿ha recibido algún tipo de asesoría, curso u otro tipo de formación para trabajar en escuelas multigrado?
14. Enliste las actividades de formación continua (cursos, talleres, seminarios) relacionadas con el trabajo en escuelas multigrado en las que ha participado.

Anexo C. Ejemplo de resumen de la clase 1 de MVER_02

El maestro comienza la clase presentando un video a los estudiantes sobre la milpa. Después, realiza algunas preguntas con relación al video. Menciona que van a realizar un proyecto durante los próximos días sobre los textos descriptivos y explicativos. Solicita a los alumnos que expliquen qué es una descripción y, después de algunas respuestas, les pregunta qué es un texto explicativo. Luego, menciona qué son los textos explicativos. Posteriormente, solicita a los alumnos de cuarto grado reunirse en parejas y les entrega una hoja para que realicen una actividad. En el caso de las tres alumnas de quinto grado, les pide que se reúnan en equipo, les entrega la copia de un texto y les solicita que lo lean. A los alumnos de sexto grado les pide que se reúnan en parejas y les entrega la copia de un texto a cada una. Solicita a todos los equipos que lean los textos, mientras que él anota las actividades correspondientes a cada grado en los pizarrones. Después, se acerca con las alumnas de quinto grado y les explica la actividad que deben realizar: leer el texto, subrayar las palabras desconocidas y buscarlas en el diccionario. Enseguida, se acerca con una pareja de sexto y les dice que ellos van a responder unas preguntas. Luego, se acerca con los alumnos de cuarto y les indica ver las imágenes y leer detenidamente el texto porque van a responder algunas preguntas. También le comenta a cada equipo que, al final de la clase, van a pasar a explicar de qué trataban las imágenes y el texto que les entregó. Mientras el profesor anota las preguntas en los pizarrones, atiende los comentarios y preguntas de los estudiantes.

Minutos más tarde, se acerca con las estudiantes de quinto y les explica nuevamente la actividad que deben realizar. Además, intenta explicar el significado de algunas de las palabras del texto. Una vez que ha terminado de anotar las preguntas e indicaciones en los pizarrones, comienza a monitorear los avances de los equipos. Se acerca con una pareja de sexto grado e intenta promover el trabajo colectivo. Aunado a ello, les lee el título del texto y les pregunta de qué piensan que va a tratar. Después de haber acudido con diferentes equipos a monitorear los avances, se acerca con otra pareja de sexto y les menciona que existen diferentes tipos de lenguajes: formal, informal y científico. A su vez, les pregunta cuál creen que se utiliza en el texto que están leyendo. Enseguida atiende las dudas del equipo de quinto grado y les pregunta qué es un fertilizante, a lo que un estudiante de cuarto grado menciona que él sabe y el profesor le cede la palabra. También explica el significado de

algunas palabras que vienen en el texto y les brinda algunos ejemplos. Después de haber atendido las dudas y comentarios de otros equipos regresa con las alumnas de quinto grado, les solicita que trabajen más rápido y les pregunta cómo deben buscar las palabras que subrayaron en el diccionario. Además, menciona que las palabras se encuentran en orden alfabético y que algunas terminan en ar, er, ir, es decir, en infinitivo. Enseguida, ofrece un ejemplo de palabras que no terminan en infinitivo, como es el caso de ‘indeleble’. Una estudiante del equipo de quinto grado identifica las palabras que inician con ‘i’ en el diccionario y el maestro le pregunta qué letra está al lado de la ‘i’ (en la palabra indeleble), a lo que la alumna le responde ‘j’ y el maestro le resalta que en la palabra ‘indeleble’ la que sigue es la ‘n’, él mismo la busca en el diccionario y después le pide a la estudiante que busque la ‘d’ y la ‘e’. Luego, le pide al equipo que se repartan las palabras para hacer la búsqueda en el diccionario y le asigna una palabra a cada estudiante. Minutos más tarde, vuelve a explicar a otra alumna de quinto grado cómo realizar la búsqueda de una palabra en el diccionario. Aunado a ello, le comunica al equipo que las palabras en el diccionario siempre aparecen en singular. Después de que una alumna del mismo grado le comenta que no ha encontrado la palabra ‘indeleble’, les explica a las tres cómo deben realizar la búsqueda de palabras en el diccionario.

Posteriormente, a dos parejas de sexto les pregunta cuál es el inicio, desarrollo y cierre del texto que están leyendo y les pide que lo marquen. Luego, acude con las alumnas de cuarto y les pregunta si es más conveniente comprar elotes a un vendedor local o una empresa. Después, el maestro señala al grupo que deben terminar las actividades antes del recreo y comienza a revisar a quienes ya terminaron. También les pide que repasen sus respuestas porque van a pasar al frente a exponerlas. A las alumnas de quinto grado les pide que anoten el significado de las palabras en el cuaderno. Por la falta de tiempo, explica al grupo que van a pasar a exponer las respuestas que anotaron después del receso.

Después del receso, el docente solicita a los equipos de quinto y sexto grados que pasen a exponer de qué trató el texto. El maestro plantea preguntas para orientar la exposición de ambos equipos y retroalimenta las participaciones.

Anexo D. Consentimiento informado para profesores

Yo _____, profesor(a) de la Escuela _____, doy mi consentimiento para participar en el proyecto académico “La enseñanza del español en aulas multigrado: análisis del trabajo docente” desarrollado por el alumno Oscar Osvaldo Servín Calvillo, quien cursa el tercer semestre de la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas. El alumno me ha informado con claridad el objetivo del estudio, el cual consiste en analizar el trabajo de los profesores al enseñar español en escuelas primarias multigrado a partir de videograbaciones de clase y entrevistas semiestructuradas, durante el periodo que va del 11 al 22 de septiembre perteneciente al ciclo escolar 2023-2024.

En el contexto antes descrito, acepto participar en el entendido de que:

- Puedo rechazar la invitación al proyecto o retirarme del mismo cuando lo estime conveniente y sin ninguna consecuencia desfavorable.
- Mi participación en el estudio no implica ningún tipo riesgo.
- No se recibirá remuneración alguna por la colaboración en el estudio, únicamente se me hará una devolución escrita sobre los resultados del proyecto.
- No hay un beneficio directo para mí, sino al campo de estudio sobre el trabajo docente en escuelas multigrado.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos en el estudio a través de una carpeta encriptada y no se publicará ninguna información que pudiese identificar a los participantes.
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio, información actualizada sobre el mismo al investigador responsable.
- Autorizo el uso de las entrevistas y videograbaciones para futuras investigaciones.

Estoy enterado de que en caso de requerir más información sobre el proyecto de investigación o acerca de los resultados puedo solicitarlo al correo: oservin10@alumnos.uaq.mx

Nombre y firma

Alumno responsable del estudio: Oscar Osvaldo Servín Calvillo, Facultad de Psicología y Educación, Universidad Autónoma de Querétaro, Tel: (+52) 428 114 9652

Docente responsable de la dirección del proyecto: Dra. Blanca Araceli Rodríguez Hernández, Docente invitada, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro, contacto: araceli.rodriguez@uaslp.mx

Anexo E. Consentimiento informado para padres/madres/tutores de familia

Yo _____, padre/madre/tutor/tutora del niño(a) de nombre _____, otorgo de manera voluntaria mi consentimiento para que se le incluya en el trabajo de campo de la investigación “La enseñanza del español en aulas multigrado: análisis del trabajo docente”, llevado a cabo por el alumno Oscar Osvaldo Servín Calvillo, quien cursa el tercer semestre de la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas. El alumno me ha informado sobre el objetivo del estudio y ha respondido mis dudas y las de mi hijo(a).

En este contexto, acepto que mi hijo(a) participe en el entendido de que:

- No habrá ninguna consecuencia desfavorable para ninguno de los dos en caso de no aceptar la invitación.
- Puedo retirar a mi hijo(a) del estudio en cualquier momento si lo considero conveniente o si mi hijo(a) decide ya no participar.
- No haré ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por la colaboración en el estudio.
- No hay un beneficio directo para nosotros, sino al campo de estudio sobre el trabajo docente en escuelas multigrado.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos en el estudio a través de una carpeta encriptada y no se publicará ninguna información que pudiese identificar a mi hijo(a).
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio, información actualizada sobre el mismo al investigador responsable.

Se me ha informado de que en caso de requerir mayor información sobre el proyecto o los resultados del mismo puedo comunicarme al siguiente correo: oservin10@alumnos.uaq.mx

Nombre del padre, madre o tutor

Alumno responsable del estudio: Oscar Osvaldo Servín Calvillo, Facultad de Psicología y Educación, Universidad Autónoma de Querétaro, Tel: (+52) 428 114 9652

Docente responsable: Dra. Blanca Araceli Rodríguez Hernández, Docente invitada, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro, contacto: araceli.rodriguez@uaslp.mx

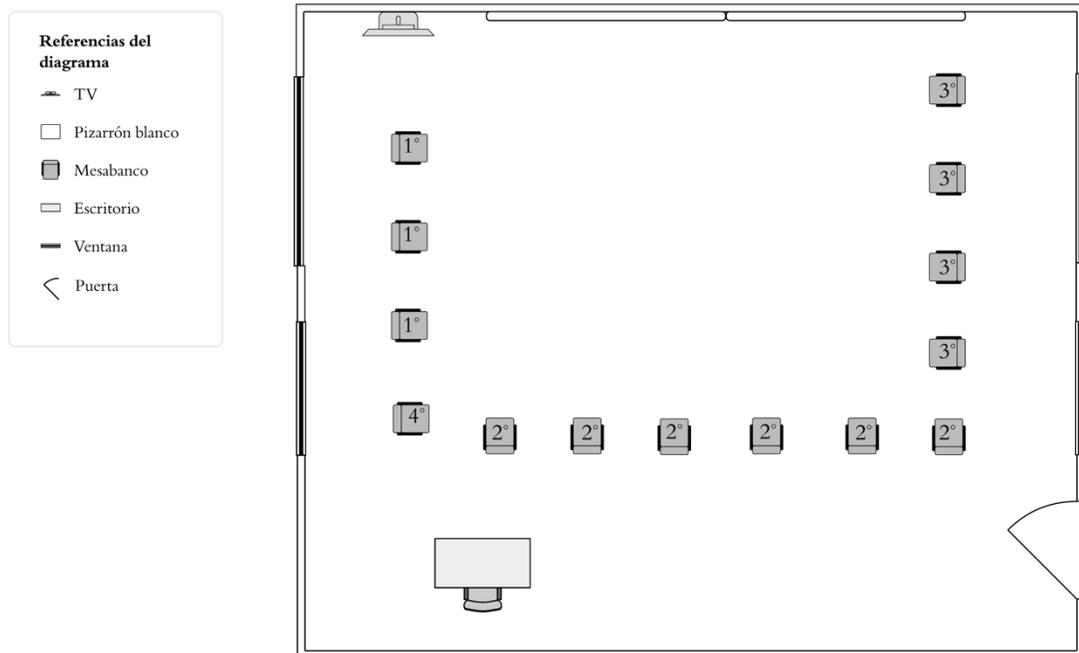
Anexo F. Análisis de una clase de FVER_01

Descripción del contexto

El análisis comprende un video de clase de español de 81' 47" impartida por FVER_05 el lunes 11 de septiembre de 2023, en una escuela bidocente del estado de Veracruz. La docente atiende a 15 estudiantes (tres de 1º, siete de 2º, cuatro de 3º y uno de 4º); sin embargo, en esta sesión solo asistieron 14 estudiantes, los cuales se encuentran agrupados en forma de U (ver Figura 1).

Figura 1

Diagrama de la ubicación física de los alumnos



En lo que respecta al contexto físico, se observaron quince mesabancos individuales ubicados frente al escritorio y silla de la profesora. Además, se divisan dos pizarrones blancos, una televisión digital instalada en la pared, cuatro mesas en el costado derecho, un estante al lado del escritorio de la profesora, un foco y tres ventiladores instalados en el techo, suelo laminado con vitropiso, y paredes enjarradas y pintadas. También se vislumbran materiales didácticos para promover el proceso de alfabetización inicial, tales como: el alfabeto y las vocales (ver Figura 2)

Figura 2

Distribución física del aula



Fotografía de la clase 1

Esta herramienta se trata de una textualización de las acciones que componen el escenario cronológico de la clase. Las consignas individuales se indican entre paréntesis con CI, las consignas por equipo con CE, las consignas grupales con CG y, las consignas para cada grado escolar con C y el grado, por ejemplo: C1°.

La docente comienza la clase diciendo al grupo que abordarán el tema de la descripción en el transcurso de la semana (CG) y les pregunta a los alumnos de tercero si recuerdan cómo describían (C3°). Enseguida, les pregunta si se han visto en un espejo y qué es lo que miran cuando lo hacen (CG), con base en algunas participaciones pregunta si van recordando cómo describían (CG).

Posteriormente, menciona que todos los alumnos de 1°, dos de 2° y uno de 4° van a conformar el primer nivel a lo largo del ciclo escolar y les entrega una hoja de trabajo a cada uno (C1°). Asimismo, menciona que los de 2° serán parte del segundo nivel y los de 3° del tercer nivel y les entrega una hoja de trabajo a cada uno (C1°-2°). A los alumnos de primer nivel les solicita que se dibujen a sí mismos (C1°). A los de segundo nivel les dice que van a escribir cómo es uno de sus compañeros de primer nivel (C2°). Enseguida, da un ejemplo en el pizarrón de la actividad que deben realizar los de segundo nivel, para ello, solicita que le digan cómo es ella y mientras las respuestas en el pizarrón (C2°); vuelve a explicar la actividad que van a realizar los de segundo nivel y les dice “en secreto” el nombre del compañero al que van a dibujar (C2°). A los de tercer nivel les indica que deben leer un texto y anotar lo que se está diciendo sobre la persona (bombero) que aparece en dicho texto (C3°).

En el transcurso de la clase, la docente atiende las dudas de los alumnos. Algunas de ellas están vinculadas con la revisión de avances de la actividad, otras son sobre la forma en la que se escriben algunas palabras (con cuáles letras). Además, revisa y ayuda a corregir palabras mal segmentadas y faltas de ortografía (CI).

La maestra comienza a pegar los dibujos de los alumnos del nivel uno en los pizarrones y les indica que no mencionen cuál es su dibujo (C1°). A los de segundo nivel les solicita que pasen al frente a leer su descripción y que hagan corresponder su escrito con uno de los dibujos que hicieron los de primer nivel (C2°). Enseguida, abre un espacio de diálogo para corroborar si las descripciones corresponden con los dibujos, aquellas que no corresponden las cambia al dibujo que le corresponde (CG). Luego, solicita que la ayuden a describir a dos alumnas que no tienen descripción, los alumnos dictan las características y ella las anota en el pizarrón (CG). A los de tercer nivel les pide que pasen al frente a comentar lo que anotaron en su cuaderno de la lectura sobre el bombero (C3°). Mientras los alumnos exponen, la maestra va anotando las características del bombero en el pizarrón (CG). La docente menciona que durante el proyecto van a aprender cómo se llaman las palabras como: chaparrito, alegre, responsable (CG), a su vez, explica que esas palabras se llaman adjetivos y que sirven para decir cómo son las personas o cosas (CG). Después, pega una lista en el pizarrón sobre los aspectos (estatura, color de piel, etc.,) que sirven para describir a una persona, comienza a leerla y pide que le den ejemplos de cada aspecto (CG).

Posteriormente, solicita a los de segundo y tercer nivel que saquen su aguilucho (C2°-3°), mientras que a los de primer nivel les solicita el cuadernillo de lectoescritura (C1°). A estos últimos les pregunta cuál fue la última palabra que aprendieron a lo que le responden: el y la (C1°). La maestra les muestra dos tarjetas con dichos artículos y les pregunta qué dice en cada una, a su vez, les menciona que esas palabras tienen que aprenderlas porque siempre se utilizan (C1°). Enseguida, les dice que van a aprender una palabra nueva, va por unas tarjetas y les dice que van a trabajar con un cuento (C1°). Antes de comenzar a narrar el cuento, la docente les pide a los alumnos de segundo y tercer nivel que le ayuden a contar cómo comienza el cuento (C1°-2°); la docente comienza a narrar el cuento, muestra algunas tarjetas con las palabras directrices y deja las oraciones incompletas para que los alumnos las completen (CG), a su vez, les pregunta a los de primer nivel cómo dice en algunas de las tarjetas (C1°). Cuando termina de narrar el cuento les dice que van a trabajar con la palabra gato en su cuaderno de lectoescritura (C1°). En el caso de segundo y tercer nivel, les pide que piensen en una letra que diga algo sobre ellos, escribe un ejemplo en el pizarrón: A porque soy alta y, menciona que todos los días van a ir aumentando una letra y que durante esta clase deberán poner tres (C2°-3°). A un alumno de primer nivel le entrega una hoja con la palabra gato, le solicita que saque su resistol y le entrega papel china para que haga bolitas y las pegue sobre la palabra gato (CI).

Consecutivamente, les recuerda a los de segundo y tercer nivel que al momento de escribir utilicen las letras de tortuga, jirafa y mono (C2°-3°). A un alumno de segundo nivel, quien ya terminó la actividad, le asigna una nueva tarea: leer un texto en su libro de Proyectos de Aula (CI). Al resto de las alumnas de primer nivel les entrega una hoja con la palabra gato y papel china para que hagan bolitas y las peguen encima de dicha palabra (C1°). Conforme los alumnos van terminando, la docente va revisando y atendiendo las dudas y comentarios (CI).

Finalmente, solicita a los alumnos de segundo y tercer nivel que pasen al frente a presentar su trabajo a todo el grupo (C2°-3°). Asimismo, le pregunta a un alumno de cada nivel qué fue lo que aprendieron (CG) y dicta la tarea: leer y tomar dictado (C2°-3°).

Correspondencia entre acciones y verbalizaciones

Con base en la fotografía, realizamos una relación entre las acciones observadas y las respectivas verbalizaciones materializadas en el discurso de la docente. La clase se distribuyó en siete momentos: 1) actividad grupal, 2) actividades diferenciadas, 3) puesta en común, 4) actividad grupal, 5) actividades diferenciadas, 6) puesta en común y, 7) solicitud de la tarea (ver Tabla 1). La actividad introductoria se delimita por una explicación de la clase y una exploración de los conocimientos previos de los alumnos sobre el objeto de enseñanza: la descripción. Las actividades diferenciadas comprenden las consignas en torno al objeto enseñanza; estas consignas comprenden un grado de dificultad creciente para cada grado. La puesta en común corresponde a la socialización del producto elaborado durante la clase. La actividad grupal comprende la enseñanza explícita de contenidos gramaticales (qué son los adjetivos y para qué sirven) y un ejercicio sobre los aspectos que funcionan para describir a una persona. Las actividades diferenciadas son las consignas dirigidas a los alumnos que se encuentran en el proceso de alfabetización inicial y a los que ya saben leer y escribir convencionalmente. La puesta en común corresponde a la exposición de lo aprendido en la clase y a la socialización del producto elaborado. La tarea está delimitada por la solicitud de leer y tomar dictado.

Tabla 1

Correspondencia entre acciones y verbalizaciones

Momentos de clase	Acciones	Verbalizaciones
Actividad grupal	Comenta de qué va a tratar la clase y recupera conocimientos previos	“Lo que vamos a trabajar hoy, bueno, toda la semana, vamos a ver descripciones. Tercer grado, ¿se acuerdan cómo describíamos?”, “Santi, ¿te acuerdas?”.
	Pregunta si se han visto en un espejo y qué es lo que miran cuando lo hacen	“¿Ustedes se han visto en un espejo?”, “¿Qué ves?”, “Pongan atención a qué es lo que ve Mario en el espejo”, “En el espejo ustedes qué ven, dijo Mario que él ve el color de su cabello, ve la forma de sus ojos”, “¿Ya se van acordando cómo describíamos?”.
Actividades diferenciadas	Menciona a los alumnos que van a conformar el primer, segundo y tercer nivel	“Los de primer nivel no van a ser los de primer año, los de primer nivel, bueno, sí van a ser los de primer año, pero también va a estar en primer nivel Mario y

		Chuchito, y Dilan”, “En segundo nivel van a estar todos los de segundo”, “Y ustedes son tercer nivel”.
	Explica la actividad a los alumnos no alfabéticos	“Los alumnos de primer nivel se van a dibujar, así como son, como si fueran en el espejo, ¿sí? Como si yo estuviera en el espejo y me dibujo igualita, igualita, como me veo en el espejo”.
	Explica la actividad a los alumnos de 2°	“A los de segundo nivel les voy a decir, van a escribir cómo es un niño de primer nivel, ahorita les voy a decir quién es, pero se los voy a decir en secreto”.
	Da un ejemplo a los alumnos de 2° y les explica nuevamente la actividad	“Segundo nivel, lo que vamos a hacer es van a escribir cómo es el niño o la niña que yo les voy a decir, así por puntitos”.
	Explica la actividad a los alumnos de 3°	“A ver, tercer nivel, van a leer ahí y me van a anotar en esa hoja lo que ustedes encontraron del que están hablando. Estamos hablando de su, de esta persona, de qué más, de todo lo que le decimos de él, lo leen y lo van a anotar en esa hojita”.
	Monitorea los avances de los alumnos	“No, no, no, te vas a dibujar tú (inaudible), vas a dibujarte a ti y te vas a colorear”, “Anótalo, eso que me estás diciendo”, “Si tienen duda cómo se escribe me preguntan”, “Con la otra ‘b’, de bolita”, “Las palabras se separan, acuérdense”, “Isis, ¿cómo vamos?”, “¿Acá cómo vamos Mario?”, “Nada más vas a poner lo que encontraste ahí”
Puesta en común	Pega los dibujos de los alumnos no alfabéticos en los pizarrones	“Voy a ir pegando los dibujitos del nivel uno”.
	Solicita a los alumnos de 2° que lean su descripción y que hagan corresponder su escrito con uno de los dibujos que están pegados	“Los de segundo nivel nos dijeron, escuchen bien, cómo son algunos de los niños, ¿sale? Sin preguntar cuál es, yo les voy a dar, a ver, José, trae tu descripción, lo que pusiste en tu hojita tráelo, pasa al frente, dinos qué pusiste, qué pusiste en tu hoja, a ver yo te ayudo, no digas de quién es, nada más dime qué pusiste”, “José, en los dibujos que están ahí encuentra a esta persona y pégalo, a ver, encuéntralo y pégaselo”.

	Abre un espacio de diálogo para corroborar si las descripciones corresponden con los dibujos	“A ver este otro, cabello negro, ojos cafés, es niño y estatura mediana, ¿quién es?”.
	Solicita al grupo que la ayuden a describir a dos alumnas que no tienen descripción	“Nos faltó decir de quién es este dibujo”, “A ver, nos van a ayudar a decir cómo es Cami”.
	Pide a los alumnos de 3° que lean al grupo lo que anotaron sobre la lectura del bombero. Mientras los alumnos leen, ella anota las características de dicho personaje	“A ellos les dimos un texto para leer y ellos nos van a decir qué fue lo que encontraron en el texto. A ver, Alison, pásale al frente y muéstranos lo que anotaste”.
Actividad grupal	Menciona que durante el proyecto van a aprender sobre los adjetivos	“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?”.
	Explica para qué sirven los adjetivos	“Los adjetivos siempre nos van a decir cómo son las personas o cómo son las cosas”.
	Pega una lista en el pizarrón sobre los aspectos que sirven para describir a una persona y solicita ejemplos de cada uno	“Aquí les voy a pegar una listita de lo que podemos ver para una persona, las características de una persona, pero yo ahorita las voy a leer y la vamos a pegar aquí. Cuando nosotros vamos a hablar de una persona podemos ver su estatura, a ver, ¿cómo decimos de su estatura?, ¿es qué...?”.
Actividades diferenciadas	Menciona a los alumnos no alfabéticos que tienen que aprenderse los artículos el y la	“Tenemos que aprendernos estas palabras porque siempre las ocupamos y si vamos a describir tenemos que decir el o la, el señor, la señora”.
	Pide a los alumnos de 2° y 3° que les ayuden a narrar el inicio de un cuento que conocen de memoria	“Hoy nos toca nuestra siguiente palabra, ¿se acuerdan del cuento?”, “A ver, ayuden acá los que ya se saben cómo empieza el cuento”.
	Comienza a narrar el cuento y muestra algunas tarjetas con las palabras directrices	“Había una vez un...”, “Que andaba correteando a una pobre...”, “Porque se quería comer el maíz de un enorme...” “¿cómo dice aquí?, ¿vieron las letras?, ¿cómo dice?”.

	Menciona a los alumnos no alfabéticos que van a trabajar con la palabra gato en su cuadernillo de lectoescritura	“El día de hoy nos toca trabajar con la palabra, ¿con cuál palabra?”, “Gato, muy bien, entonces, comenzamos con su actividad”.
	Pide a los alumnos de 2° y 3° que piensen en una letra que diga algo sobre ellos y escribe un ejemplo en el pizarrón	“Segundo y tercer grado, en su aguilucho vamos a pensar una letra, pero esa letra tiene que decir algo de nosotros, como las que hicimos aquí. Entonces, yo pongo, se me ocurre con un color rojo poner una letra A, pongo la A porque yo soy alta”.
	Indica a un alumno no alfabético que pegue bolitas de papel sobre la palabra gato	“Tú te sigues con tu palabra que se llama gato”, “Ahora la vas a hacer aquí, así, mira. Entonces le pegamos, saca tu resistol y te doy material para pegarle”.
Puesta en común	Solicita a los alumnos de 2° y 3° que presenten su trabajo a todo el grupo	“Pasa Alison, nada más a que nos comentes tus tres letras. Las letras, las letras. Coméntale a tus compañeros”.
	Pregunta a un alumno de cada nivel qué fue lo que aprendieron	“Bueno, a ver, ¿díganme qué aprendimos hoy?”, “A ver, por turnos, a ver, Isis”, “Bere ¿qué aprendimos?”.
Solicitud de la tarea	Dicta la tarea a los de 2° y 3°	“Anoten la tarea en su cuadernito azul. Ahorita les voy a anotar el pizarrón, se los voy a dictar”, “Leer y tomar dictado”.

Anexo G. Identificación del repertorio didáctico

Clases	Saberes por enseñar y para enseñar	Interpretación
1	<p>(1) FVER_01: Lo que vamos a trabajar hoy, o bueno toda la semana, vamos a ver descripciones. Tercer grado, ¿se acuerdan cómo describíamos?</p> <p>VA: Sí.</p> <p>FVER_01: ¿Cómo?</p> <p>A: Le preguntábamos a una persona...</p> <p>VA: Su nombre, su cumpleaños.</p> <p>FVER_01: ¿Será descripción o entrevista?</p> <p>A: ¡Nooo!</p> <p>FVER_01: A ver, Santi, ¿te acuerdas?</p> <p>A: No me acuerdo.</p> <p>A: Hicimos oraciones como...</p> <p>FVER_01: ¿Como qué?, a ver, ¿cómo qué?, ¿no recuerdan todavía? Bueno, pues entonces vamos a aprender y ustedes ahorita se van a acordar, van a ver. [00:52-01:38]</p> <p>(2) FVER_01: Los alumnos de primer nivel se van a dibujar, así como son, como si fueran en el espejo, ¿sí? Como si yo estuviera en el espejo y me dibujo igualita, igualita, a como me veo en el espejo.</p> <p>A: Pero necesitamos un espejo.</p> <p>FVER_01: ¡Ah, acuérdate cómo eres! Y se van a colorear y se van a pintar su cabello y todo. A los de segundo nivel les voy a decir, van a escribir cómo es un niño de primer nivel y ahorita les voy a decir quién es, pero se los voy a decir en secreto. [06:18-7:00]</p>	<p>La clase se centró en la introducción de un proyecto en torno al tema de las descripciones (1) y se abordó a través de actividades diferenciadas. Para ello, la docente dividió el grupo en tres.</p> <p>A los alumnos no alfabéticos les solicitó que realizaran un dibujo de sí mismos, tipo autorretrato (2). A los estudiantes de segundo grado, se les pidió que describieran por escrito a uno de los alumnos no alfabéticos sin que el resto del grupo se enterara, ya que, posteriormente, debía adivinar a qué estudiante correspondían esas características (3). A los de tercero se les asignó la tarea de leer un texto descriptivo sobre un bombero y escribir las características que se mencionaban sobre ese personaje (4).</p> <p>Saberes a enseñar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Descripción de personas. ● Autodescripción usando dibujo. <p>Saberes para enseñar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Actividades diferenciadas y graduadas. ● No alfabéticos: dibujarse a sí mismos, tipo autorretrato. ● Segundo nivel: describir por escrito a un compañero para que los demás adivinen. ● Tercer nivel: leer un texto descriptivo de un personaje y recuperar las características de éste.

	<p>(3) FVER_01: Segundo nivel, lo que vamos a hacer, van a escribir cómo es el niño o la niña que yo les voy a decir. Así, por puntitos.</p> <p>A: Maestra, ¿mi cara puede ser chiquita o grande?</p> <p>FVER_01: Más o menos grandecito para que se vea. (A continuación, le dice a una alumna el nombre del compañero de primer grado que debe describir). Es secreto, eh. Nada más escribelo, no me pongas nombre. Nada más describeme cómo es. (Después asigna un estudiante de primer grado al resto). [08:18-08:50]</p> <p>(4) FVER_01: A ver, tercer nivel, van a leer ahí y me van a anotar en esa hoja lo que ustedes encontraron del que están hablando. Estamos hablando de su, de esta persona, de qué más, de todo lo que le decimos de él, lo leen y lo van a anotar en esa hojita.</p> <p>A: XXX</p> <p>FVER_01: No, no no, nada más me van a decir lo que te están diciendo, qué te están mencionando de esa persona, ¿sale?</p> <p>A: Y lo anotamos.</p> <p>Fver_01: Y lo anotan. Sale, entonces, tienen trabajo, empezamos. [09:40-10:15]</p>	
--	--	--

Anexo H. Ejemplo del cruce entre trabajo real y representado

Clases	Saberes por enseñar y para enseñar	Interpretación	Autoconfrontación
1	<p>(1) MVER_02: Quiero que me escuchen con atención, durante estos días vamos a estar llevando a cabo un proyecto. Ustedes ya en otras ocasiones han hecho proyectos de español en donde yo les he pedido investigaciones, hacer elaboración de borradores y un trabajo final. A: Como el proyecto de los planetas. MVER_02: Algo parecido, Dana. Muy bien. En esta ocasión con ustedes voy a llevar el proyecto de los textos descriptivos que es lo que están haciendo, junto con los textos explicativos. De una u otra manera, ustedes ya tienen ciertas nociones de lo que es una descripción, ¿sí o no? VA: Sí. [10:37-11:34]</p> <p>(2) MVER_02: Muy bien, quiero que más o menos me digan ahorita qué es una descripción para ustedes. Empiezo con Brenda. A: La alzó primero Dana. MVER_02: Pero empiezo contigo, Brenda. A: ¿Una qué? MVER_02: Una descripción, ¿qué es para ti una descripción? A: Describir a una persona de cómo es. MVER_02: Muy bien, hasta ahí, hasta ahí, para darle la oportunidad a alguien más. ¿Tú alzaste la mano? A: Sí, maestro.</p>	<p>La clase se centró en la introducción de un proyecto en torno a los textos descriptivos y explicativos (1). Para ello, el docente recuperó los conocimientos previos de los alumnos acerca de qué es una descripción y qué es un texto explicativo (2) y desarrolló actividades diferenciadas por grado (3). A los alumnos de cuarto grado les solicitó reunirse en parejas y les entregó una hoja con dos imágenes sobre platillos en los que se ocupa como principal ingrediente el maíz (elotes y garnachas veracruzanas). Con base en esas imágenes, les pidió que respondieran unas preguntas que anotó en el pizarrón: ¿qué elementos observas en la imagen 1?, ¿qué uso le dan al maíz?, ¿qué elementos observas en la imagen 2?, ¿qué piensas sobre el trabajo de las personas que utilizan el maíz?, ¿cómo describirías a las personas que consumen elotes y garnachas?, ¿se puede realizar algún tipo de festejo utilizando como principal ingrediente el maíz?, ¿cuál? A las tres alumnas de quinto les pidió que se reunieran en equipo, les entregó un texto llamado “El maíz: el tesoro dorado de América” y les solicitó que lo leyeran y buscaran en el diccionario las palabras que no entendieran. A los de sexto, les pidió reunirse en parejas, les entregó un texto explicativo sobre el origen del maíz y les pidió que</p>	<p>I: Las actividades para 4°, 5° y 6° grado, ¿tienen un grado de dificultad distinto? MVER_02: Sí, la correlación entre los tres es acerca de la temática del maíz y lo que me agradó en este caso fue la recontextualización total. Esas actividades yo las retomé del mismo libro de texto, así tal cual como venían en libro de texto, yo las retomé y las fui haciendo; sin embargo, hice las adecuaciones curriculares en el sentido de que los textos de 4° yo mismo se los proporcioné, con base en imágenes que ellos mismos conocen, de lugares que ellos conocen y ya empezar a tener la idea de descripción. Con quinto grado, de igual forma, fue un texto con ellas y que fueran buscando las definiciones de cada texto, retomando la misma actividad que viene enmarcada en el libro y con sexto grado el hecho de que esas preguntas eran orientadas para que ellos fueran identificando las características de los textos explicativos. [AUT1_7:46-9:00]</p> <p>I: ¿Qué tomó en cuenta para decir que el tema del maíz iba a ser el que se iba a abordar en los tres grados?</p>

	<p>MVER_02: Dime, ¿qué es una descripción para ti? A: Iba a decir lo que dijo Brenda. A: Hay más. A: Describir un animal o un lugar. A: Describir cómo es. MVER_02: Muy bien, aparte de la descripción de la persona pueden describir un lugar, un objeto, esas son las descripciones. Ahora, para los demás y quiero que se apoyen no es necesario que ahorita tengan toda la idea, pero más o menos, ¿ustedes qué piensan que será un texto explicativo? A: Un texto explicativo es como algo que explica. Explica cosas que no entiendes. MVER_02: Más o menos, ahí van, ahí van, ¿alguien más quiere participar con los textos explicativos o lo que piensan acerca de los textos explicativos? Bueno, más o menos es lo que comentaba Dana, los textos explicativos, como bien lo dice, nos ayuda a tener mayor información acerca de un texto [11:35-13:09]</p> <p>(3) MVER_02: En el caso de cuarto grado, levante la mano por favor, cuarto. Cuarto grado, muy bien, 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. Ahorita les voy a explicar en qué va a consistir la actividad. ¿Cuáles son las dos primeras parejas? Alexis con Sarahi y Jency y Alondra. Ahorita les voy a</p>	<p>respondieran las siguientes preguntas que anotó en el pizarrón: ¿de qué trata el texto?, ¿cuál es el propósito de este texto?, ¿a quién está dirigido este texto?, lo que acaban de leer, ¿es un texto basado en hechos veraces?, ¿por qué?, ¿su lectura fue sencilla y clara?, ¿qué lenguaje utiliza el texto?, ¿logras identificar los siguientes elementos en el texto: inicio, desarrollo y cierre?</p> <p>Saberes a enseñar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qué es una descripción. • Qué es un texto explicativo. • Comprensión lectora de textos descriptivos y explicativos <p>Saberes para enseñar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recuperar conocimientos previos a través de preguntas directas sobre la definición de descripción y texto explicativo (maestro). • Actividades diferenciadas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cuarto grado: observar, en parejas, dos imágenes sobre platillos elaborados a base de maíz (elotes y garnachas veracruzanas) y responder una serie de preguntas. 	<p>MVER_01: Una de las cosas que yo tomé en cuenta era el contexto. El contexto de la localidad de Mirador de Santa Rosa es un contexto rural, ahí la mayoría de gente se dedica los cultivos y un cultivo en específico y que me parece a mí en lo particular muy multifacético es el maíz. Muchísima gente se dedica al maíz, por eso de una u otra manera, le di todo el eje transversal a la temática del maíz y ya nada más hice las vertientes o las variantes de acuerdo de acuerdo al grado, de acuerdo a los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) a cada grado. [AUT2_ 22:25-23:17]</p>
--	---	---	---

<p>explicar qué van a hacer. Quinto grado, en quinto grado como son tantas alumnas se van a reunir, se van a reunir...</p> <p>A: Todas.</p> <p>MVER_02: Todas las alumnas, reúnanse en equipito, por favor. Van a hacer la lectura “El maíz: el tesoro dorado de América”. Acérquense las de quinto. Ten, Brenda te lo paso (le entrega el texto).</p> <p>A: ¿En dónde nos juntamos?, ¿acá?</p> <p>MVER_02: Sí.</p> <p>A: ¿Vamos a ocupar el diccionario?</p> <p>MVER_02: Sí, así es. Sexto grado, se van a reunir en parejas.</p> <p>A: No, maestro, de tres.</p> <p>MVER_02: En parejas.</p> <p>A: De tres.</p> <p>A: En parejas es de dos, Ariana.</p> <p>A: Por eso, pero yo quiero de tres.</p> <p>A: ¿Por qué de tres?</p> <p>MVER_02: Ari, ¿con quién lo vas a hacer?</p> <p>A: Con él.</p> <p>MVER_02: ¿Con Johan? Ten, Johan, te doy la hoja (les entrega un texto). Dana, ¿con quién lo vas a hacer?</p> <p>A: Con nadie, profe.</p> <p>MVER_02: No, lo tienes que hacer con alguien.</p> <p>A: Con Abraham.</p> <p>VA: Abraham.</p> <p>A: Ni lo pienses.</p> <p>MVER_02: ¿Con quién lo van a hacer? Ah, pero ustedes son cinco, faltó alguien.</p> <p>A: Seis.</p> <p>A: Somos seis.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quinto grado: leer, en equipo, un texto que trata sobre porqué los aztecas consideraban al maíz como el tesoro dorado de América y buscar palabras en el diccionario. ○ Sexto grado: leer, en parejas, un texto explicativo sobre el origen del maíz y responder una serie de preguntas. 	
--	---	--

	<p>MVER_02: Monse, ¿con quién lo vas a hacer?</p> <p>A: Con Ana.</p> <p>MVER_02: Júntate con Anita. Y ustedes no.</p> <p>A: Sí, maestro.</p> <p>A: ¡Ay, maestro! Yo no voy a hacer nada.</p> <p>MVER_02: Dana.</p> <p>A: ¿Maestro en qué libreta?</p> <p>MVER_02: En lenguajes.</p> <p>Muy bien, a cada uno de ustedes les designé un texto diferente, niños. Con ese texto, les voy a dar una serie de preguntas para que las empiecen a realizar. Quiero que vayan leyendo cada uno de esos textos en lo que les anoto en el pizarrón lo que va a hacer cada grado. [13:30-17:34]</p>		
--	--	--	--