

REPERTORIO DIDÁCTICO DE LAS Y LOS DOCENTES AL ENSEÑAR ESPAÑOL EN PRIMARIAS MULTIGRADO

BLANCA ARACELI RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ / EULÁLIA VERA LÚCIA FRAGA LEURQUIN

Resumen:

Esta investigación analiza el trabajo de docentes de primarias multigrado al enseñar español para identificar el repertorio didáctico que movilizan mientras enseñan. Como sustento teórico, se emplea la noción de repertorio didáctico del interaccionismo sociodiscursivo y se explora a través de las dimensiones de trabajo real (lo efectivamente concretado en el aula) y representado (el discurso sobre la práctica). Los datos se recolectaron en dos fases. En la primera, se entrevistaron 12 docentes de cuatro estados mexicanos; en la segunda, se analizaron las clases de tres de estas profesoras. Los resultados muestran el problema didáctico que conlleva la enseñanza en las aulas multigrado, pues el profesorado moviliza saberes: sobre los contenidos y cómo enseñarlos, para la organización de la enseñanza, sobre el contexto y los requerimientos institucionales.

Abstract:

This research analyzes the work of multi-level elementary school teachers when teaching Spanish in order to identify the didactic repertoire they mobilize while teaching. As theoretical support, the authors make use of the notion of didactic repertoire from sociodiscursive interactionism and they explore it through a comparison of the dimensions of real work (what actually happens in the classroom) and its representation (the discourse on practice). Data were gathered in two phases. During the first one, the authors carried out interviews of 12 teachers from four different States of the Mexican Republic; for the second one, they analyzed the classroom dynamics of three of those female teachers. The results show the didactic issue that represent teaching in multi-level classes, since the teachers have to mobilize knowledge about contents and about how to teach them, to organize teaching, about the context and also the institutional requirements.

Palabras clave: trabajo docente; enseñanza del español; educación rural; didácticas específicas.

Keywords: teaching work; teaching of Spanish language; rural education; specific didactics.

Blanca Araceli Rodríguez Hernández: profesora de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Psicología. San Luis Potosí, San Luis Potosí, México. CE: araceli.rodriguez@uaslp.mx / <https://orcid.org/0000-0001-8876-7502>

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin: profesora de la Universidade Federal de Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, Ceará, Brasil. CE: eulalia@ufc.br / <https://orcid.org/0000-0001-7532-1210>

Introducción

Las formas de definir y entender el trabajo docente han ido cambiando a lo largo de los años, algunas pierden vigencia, pero otras persisten y coexisten en el imaginario de la población. Como efecto de ello, la literatura ha identificado diferentes términos en torno a la profesora o el profesor¹ de primaria: apóstol de la educación, sindicalista, técnico que opera un programa, profesional reflexivo y, más recientemente, investigador en acción (Saujat, 2004; Machado, 2004). Imbernón (2017) hace interpretaciones positivas sobre esta variedad porque la asume como muestra de lo que la sociedad piensa sobre la enseñanza; sin embargo, en otros estudios, estas definiciones dejan entrever lo que el sentido común obvia en torno a esta profesión: la docencia es un trabajo que se desarrolla en condiciones específicas, requiere el dominio de conocimientos especializados en torno a diversos campos de conocimiento vinculados con su hacer y permite la subsistencia del trabajador (Tenti, 2009; Bronckart, 2007; Machado, 2004).

En México, las condiciones de realización del trabajo docente están estrechamente vinculadas con los contextos escolares, por lo que enseñar adquiere características específicas según el espacio donde se concrete. Las primarias de organización multigrado encierran una amplia variedad de estos contextos. En estas escuelas un maestro atiende a estudiantes de diferentes grados en una misma aula (Juárez, 2017); se ubican, en su mayoría, en territorios rurales con alto índice de marginación y representan un elevado porcentaje de las primarias del país, en el ciclo escolar 2021-2022, 42.1% de estas se registraron como multigrado (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023).

Las escuelas multigrado imponen el reto de lograr la convivencia armónica entre lo común y lo diverso (Santos, 2021; Boix y Bustos, 2014). Esto implica desarrollar el currículo con más de un grado al mismo tiempo, lo que exige que el docente tenga habilidades tanto para enseñar los contenidos específicos a cada sección del grupo, como para propiciar espacios de convivencia y comunicación entre todo el estudiantado, aunque sea de grados distintos. En el caso mexicano, este reto genera una complejidad aún mayor porque el profesorado no recibe formación inicial ni continua ajustada a las características de estas aulas (Rodríguez Hernández, Bautista y Servín, 2021; Cano, Ibarra y Ortega, 2018; Juárez, 2017). Además, el currículo de primaria está organizado para escuelas graduadas, lo que les

obliga a conciliar más de un programa escolar a la vez para desarrollar las clases. En una revisión propia de los planes de estudio de primaria de 1993, 2009 y 2011 se identificó que no hay una referencia explícita a las particularidades de enseñanza en multigrado, lo que deriva en la ausencia de modelos didácticos para orientar estos procesos de enseñanza. La única excepción en el currículo nacional es la Propuesta Educativa Multigrado (PEM) de 2005 (SEP, 2006).

Si asumimos que la docencia es un trabajo, es indispensable delimitar los conocimientos que el profesorado requiere para concretarla. Una forma de hacerlo es el estudio de sus prácticas profesionales. Durante las últimas tres décadas, el pensamiento del profesor y la práctica han sido objeto de numerosas investigaciones (Rodríguez Hernández, 2021); no obstante, las realidades de las escuelas rurales –en donde se ubican las aulas multigrado– han sido escasamente consideradas en la investigación educativa en México (Rebolledo y Torres, 2019).

En una revisión de la literatura del campo de las prácticas docentes en multigrado de 2010 a la fecha ubicamos que los estudios se orientan hacia el pensamiento del profesorado y/o las interacciones entre este y el alumnado. Esto nos permite organizarlos en tres grupos: los que analizan el decir de los docentes sobre sus prácticas, aquellos que se centran en las interacciones de clase, y los que recuperan tanto el decir como la actividad en el aula.

Las investigaciones que estudian el decir sobre las prácticas se orientan por enfoques fenomenológicos, hermenéuticos o interpretativos (Juárez, 2017; Cano, 2022; Arévalo y Aguilar, 2019; Parra, 2019; García, Álvarez-Álvarez y Pozuelos, 2021) para analizar las verbalizaciones del profesorado sobre su labor. Como parte de los objetos de estudio, exploran los factores que influyen en el proceso de enseñanza (estrategias didácticas, materiales, planeación u organización del aula) o aprendizaje (investigaciones con perspectiva disciplinar en lengua o matemáticas, y evaluación, principalmente), así como las condiciones de trabajo del profesorado (gestión administrativa y formación docente). En conjunto, sus resultados aportan a la conceptualización del maestro como un sujeto reflexivo, que emite juicios y toma decisiones, algunas de las cuales sobrepasan las prescripciones curriculares. Ahora bien, consideramos que una dificultad metodológica de estos trabajos es la relación entre pensamiento, recuperado a través de las verbalizaciones orales y escritas, y acción. Diversas investigaciones han señalado las complejidades inherentes al estudio del discurso oral para la comprensión de la práctica (Saujat, 2004;

Montes, Caballero y Miranda, 2017). Las verbalizaciones regularmente son objeto de racionalizaciones, reconstrucciones o justificaciones que recuperan parcialmente los procesos cognitivos desarrollados en el curso de la acción o bien que dan cuenta, de forma opaca, de la acción concretada en el aula cuando esta es el foco del estudio.

Como parte del segundo grupo, las investigaciones que analizan las interacciones de clase se basan principalmente en el enfoque etnográfico (Weiss, 2000; Salazar, 2017) y recuperan lo sucedido en el aula para estudiar la enseñanza de contenidos de lengua o matemáticas o bien, la didáctica en general. Sus resultados contribuyen en la comprensión de las prácticas docentes en los contextos en donde estas se sitúan, documentan las acciones que desarrolla el profesorado casi de forma simultánea e identifican las complejidades inherentes al objeto de enseñanza en cuestión y en las condiciones del multigrado. Ahora bien, hay trabajos que advierten riesgos inherentes al estudio de la actividad docente a partir de la observación, pues sus objetivos, intenciones y preocupaciones quedan en gran medida ocultas para el observador (Plazaola y Ruiz, 2012; Cicurel, 2011).

El tercer grupo de investigaciones estudia tanto el discurso sobre el trabajo como las interacciones de clase (Bustos, 2013; Juárez y Lara, 2018; Gerardo, 2022; Block, Ramírez y Reséndiz, 2013; Block, Ramírez y Reséndiz, 2015; Broitman, Escobar y Sancha, 2016; Solares y Solares, 2018; Zepeda, 2020; Espinosa y Laurel, 2019; Rodríguez y Servín, 2022). En sus objetivos retoman la enseñanza desde una perspectiva general (planificación didáctica, la organización del espacio áulico, evaluación, material didáctico, la transposición didáctica) y, a partir de la didáctica disciplinar en lengua o matemáticas, la identidad profesional y la gestión escolar. Las contribuciones de estos trabajos han aportado al estudio de la enseñanza en multigrado, principalmente en lo que respecta a la organización de las clases y la didáctica de las matemáticas. En lo que concierne al español, identificamos un menor número de trabajos; uno de ellos estudia las razones por las que se promueve la copia de textos (Gerardo, 2022) y otro las aportaciones de un programa de posgrado a la alfabetización mediante prácticas sociales del lenguaje (Espinosa y Laurel, 2019).

Además de las investigaciones referidas, identificamos un estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y otro del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). El primero es un diagnóstico

que antecede la elaboración de la PEM y presenta el perfil nacional del funcionamiento y las prácticas desarrolladas en las escuelas multigrado (SEP, 2006). Las fuentes fueron entrevistas y cuestionarios a docentes, observación de clases, cuadernos de estudiantes, así como documentos de cursos comunitarios y programas compensatorios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). El estudio señala que los principales retos en la práctica se relacionan con la articulación de contenidos para trabajar con los seis grados de primaria; actividades poco congruentes con los enfoques de enseñanza del currículo vigente (plan de estudios 1993), y la organización del grupo para el trabajo colaborativo. Además, destaca como ventajas la colaboración entre el alumnado, la generación de autonomía en el trabajo y un amplio conocimiento del estudiantado y la comunidad por parte del docente. El diagnóstico también analiza el trabajo con las asignaturas; en lo que respecta al español, señala complicaciones en el desarrollo de actividades acordes con el enfoque, principalmente en lo que concierne a la alfabetización inicial y la lengua escrita en primaria alta.

Por su parte, la investigación de Leyva y Santamaría (2019) se enmarca en la evaluación del diseño de la política educativa multigrado y presenta el panorama general de las prácticas docentes en escuelas prescolares y primarias multigrado, indígenas y mestizas y del Conafe. Las autoras analizan el decir de los docentes sobre sus prácticas a través de grupos focales, cuestionarios y discusiones en colectivo. En lo que respecta a las prácticas en primarias multigrado, señalan las siguientes consideraciones: usan diversas estrategias para organizar la enseñanza, sin embargo, experimentan dificultades para trabajar un mismo contenido en diferentes grados o distintos contenidos con todos los grados; hacen referencias reiteradas al trabajo transversal en torno a temas comunes con actividades diferenciadas, y la enseñanza asistida (o tutoría entre pares) y dan cuenta de intentos de trabajo interdisciplinario para abordar el currículo. Este documento no presenta una aproximación a las prácticas por asignatura, pese a que registra que las clases se desarrollan en el marco de estas.

La revisión de antecedentes permite reconocer cómo se ha analizado el trabajo docente en multigrado y qué objetos de estudio se han priorizado. Además, ayuda a identificar las continuidades en la enseñanza como, por ejemplo, las complicaciones que enfrentan los docentes para planear sus clases; así como cambios en las prácticas (por ejemplo, el uso del tema

común y actividades diferenciadas en años más recientes). Sin embargo, consideramos que es necesario indagar cuáles son las herramientas de enseñanza que este profesorado emplea al ejercer su labor en medio de condiciones complejas como las antes mencionadas.

El objetivo de la presente investigación fue analizar el trabajo de docentes de primarias multigrado en la enseñanza del español, con el propósito de identificar el repertorio didáctico que usan mientras enseñan. Entendemos como repertorio didáctico el conjunto de saberes que movilizan en función de una situación de enseñanza (Cicurel, 2002). El análisis se orienta desde la didáctica disciplinar porque, como muestran la SEP (2006) y Leyva y Santamaría (2019), el profesorado organiza sus clases, principalmente, a partir del currículo, lo que implica el tratamiento disciplinar de los contenidos. Aunado a ello, cuando se trabaja interdisciplinariamente, las asignaturas eje son, esencialmente, español y matemáticas (SEP, 2006). Debido a ello, consideramos que identificar el repertorio didáctico del profesorado permite reconocer los saberes profesionales que movilizan al enseñar, lo que aporta conocimientos al campo de las prácticas en multigrado.

Como perspectiva teórica retomamos el interaccionismo sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2007), el cual se enfoca en analizar las relaciones entre profesorado y alumnado sin perder de vista el contenido: la lengua. Para el ISD el trabajo, en general, forma parte del hacer humano y está enmarcado en situaciones individuales y experiencias colectivas que influyen y se configuran en las prácticas de enseñanza del día a día en las aulas (Bronckart, 2007; Amigues, 2004). El trabajo docente, en particular, implica un conjunto de conductas individuales mediatizadas por la actividad colectiva (Leurquin, 2013), que se concreta a partir de la movilización de saberes, instrumentos y herramientas que el profesor emplea para y durante la realización de su obra (Cicurel, 2002).

Según Cicurel (2011), el actuar docente es el conjunto de acciones generalmente coordinadas, a veces simultáneas, encaminadas a conseguir un objetivo de enseñanza. Estas se encuentran destinadas a un grupo de alumnos para provocar la transformación de sus conocimientos o comportamientos. Para esta misma autora, este actuar varía según las culturas educativas, el contexto, la personalidad, la experiencia y la formación recibida; no obstante, a partir del eje de la enseñanza, es posible advertir

características comunes entre el profesorado a las que denomina repertorio didáctico. Este se conforma por *saberes por enseñar* y *para enseñar*, y se construye a partir de una multiplicidad de fuentes como la historia, la formación inicial, el diálogo con colegas y las propias prácticas (Cicurel, 2002). Otras investigaciones en el campo educativo han desarrollado paralelamente la noción de saberes (Tardif, 2014; Mercado, 1991), algunas de estas tienen un marcado origen helleriano (Heller, 1977), y son coincidentes con la perspectiva de Cicurel al reconocer el carácter social y funcional de los saberes. En la presente investigación optamos por retomar la noción de esta última autora porque se sitúa en el marco de intenciones didácticas; es decir, los saberes son parte del repertorio empleado para enseñar determinados contenidos, lo que focaliza el análisis en el objeto de enseñanza (saberes por enseñar) y en las herramientas para enseñarlo (saberes para enseñar).

En el caso de las escuelas multigrado, los saberes para enseñar se han estudiado desde la didáctica multigrado (Santos, 2021; Boix y Bustos, 2014); no obstante, consideramos que es posible continuar profundizando en estos saberes desde la particularidad de los contextos mexicanos. En México, el profesorado ha generado respuestas diversas ante la falta de un proyecto educativo nacional ajustado a estas realidades escolares (Leyva y Santamaría, 2019); realiza su labor de enseñanza pese a un currículo organizado para escuelas graduadas y a la carencia de formación docente ajustada a las necesidades del multigrado. Todo intento por mejorar la educación en estos contextos requiere el análisis de las prácticas para reconocer las estrategias de enseñanza que han surgido del propio profesorado (Leyva y Santamaría, 2019) y convertirlas en el punto de partida para su formación. El análisis del repertorio didáctico propuesto en esta investigación puede aportar insumos al respecto.

Método

Esta investigación se ubica en el paradigma cualitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) y retoma los aportes del enfoque fenomenológico y didáctico disciplinar (Bronckart, 2007). La pregunta que se pretende responder es: ¿cuál es el repertorio didáctico del profesorado al enseñar español en escuelas primarias multigrado? Para acceder a su repertorio didáctico, y en congruencia con el marco teórico, se emplean dos de las

dimensiones del ISD para el análisis de su trabajo: lo representado y lo real (Bronckart, 2007). La primera estudia el discurso docente sobre su labor, lo que permite comprender qué significados atribuye a lo que hace, y la segunda se enfoca en la práctica *in situ* para analizar lo que efectivamente acontece en el aula. De este modo, la investigación se organiza en dos fases. La primera se enfoca en el trabajo representado y la segunda en el real. La triangulación de estos datos permite identificar los saberes que conforman el repertorio didáctico de los participantes desde su discurso y en la propia práctica.

Fase I. Análisis del trabajo representado

En esta fase participaron 12 profesores (10 mujeres y 2 hombres) de cuatro estados mexicanos: Jalisco, San Luis Potosí, Veracruz y Nuevo León. La selección fue a conveniencia, ya que se consideró que tuvieran disponibilidad para ser entrevistados. Se realizaron dos procedimientos para la recolección de datos. Primero, quienes participaron llenaron un formulario sobre antigüedad en el servicio, características de la escuela de adscripción, formación inicial y continua, y la organización de las clases. La indagación sobre la organización de clases pretendía identificar si seguían la disposición curricular para primaria a partir de asignaturas o empleaban alguna otra más ajustada a multigrado. Luego, se diseñó, piloteó y utilizó un cuestionario que orientó una entrevista semiestructura llevada a cabo de manera virtual mediante la versión gratuita de Zoom.

Las entrevistas se realizaron entre los meses de noviembre y diciembre del ciclo escolar 2022-2023. Como datos generales, al momento de la investigación, 50% trabajaba en modalidad bidocente, 42% en unitaria y 8% en tridocente; su edad promedio era de 35 años y la media en el servicio, de 11 años, de los cuales 9 han sido en multigrado; 50% realizó sus estudios de licenciatura en una escuela normal, 33.3% en la Universidad Pedagógica Nacional, y el resto en universidades privadas; como formación continua, 66% recibió algún tipo de asesoría o curso en torno a la enseñanza en multigrado, y todos los que participaron organizan sus clases por asignaturas.

Técnicas de recolección de datos y proceso de análisis

La técnica de recolección de datos fue la entrevista a partir de un guion de 13 preguntas abiertas (anexo 1). Las entrevistas se videograbaron para su trans-

cripción. En total se analizaron 287.7 minutos de grabación. Los nombres de quienes participaron se codificaron utilizando F o M para señalar el género, tres siglas para marcar el lugar de procedencia y un número consecutivo (FSLP_01: profesora uno que labora en San Luis Potosí).

En el análisis participaron dos codificadores que leyeron por separado las transcripciones para organizar las respuestas en dos dimensiones preliminares: saberes por enseñar y para enseñar. Posteriormente, se realizó un análisis inductivo que originó dos dimensiones más (saberes institucionales y contextuales), así como categorías internas (tabla 1).

TABLA 1

*Dimensiones y categorías preliminares***Saberes por enseñar:**

- Antes de la alfabetización
- Después de la alfabetización

Saberes para enseñar:

- Antes y después de la alfabetización
- En un aula multigrado
- Sobre el currículo

Saberes institucionales:

- Administrativos

Saberes contextuales

- Del aula y comunitarios

Fuente: elaboración propia.

Fase II. Análisis del trabajo real

Para identificar el repertorio didáctico desde la dimensión de trabajo real, se analizaron clases de tres de las profesoras participantes en la fase I. Los criterios de selección fueron: *a)* laborar en escuelas unitarias o bidocentes, pues son los tipos de organización más frecuentes entre los entrevistados, *b)* tener disponibilidad para permitir la videograbación de sus clases de español y *c)* proporcionar características generales de su planeación (tabla 2).

TABLA 2
Datos generales de las participantes

Codificación	Modalidad	Antigüedad	Formación inicial	Duración del video (en minutos)
FVER_06	Unitaria	14	Universidad Pedagógica Nacional	51
FVER_13	Unitaria	4	Universidad privada	39
FSLP_08	Unitaria	10	Escuela normal	40

Fuente: elaboración propia.

Técnicas de recolección de datos y proceso de análisis

El instrumento para recolectar los datos fue la videograbación de clases. Estas se realizaron por dos personas distintas, una encargada de las escuelas veracruzanas y otra de la potosina. Ambas recibieron orientaciones previas a las visitas. Las clases se grabaron entre abril y mayo del ciclo escolar donde se concretó la fase I. Cada profesora permitió grabar una clase de español. Una vez terminada la grabación, se le preguntó si se sentía cómoda con el desarrollo de la sesión o si quería que se repitiera. Ninguna pidió que se volviera a grabar. De este modo, el corpus se conformó por tres videos, uno por clase, en total 130 minutos, que se transcribieron para su análisis. Se empleó una transcripción literal que mantuvo los tartamudeos, muletillas e interjecciones, y no se realizó ninguna corrección gramatical de la oralidad en el texto escrito.

El procedimiento analítico fue el siguiente:

- 1) Describir el contexto áulico de la clase.
- 2) Elaborar una fotografía de la clase. Esta herramienta fue recuperada y adaptada de Rodrigues (2018); se trata de textualizar las acciones que componen el escenario cronológico de las clases y están dirigidas a un objeto de enseñanza específico.
- 3) Relacionar las acciones observadas con las respectivas verbalizaciones materializadas en el discurso de las maestras.
- 4) Identificar los saberes por enseñar y para enseñar que se movilizan durante la clase.

La triangulación entre los resultados de ambas fases permitió reconstruir las dimensiones y categorías finales (tabla 3).

TABLA 3

Dimensiones y categorías de análisis

Saberes por enseñar:
<ul style="list-style-type: none"> • Antes de la alfabetización • Después de la alfabetización
Saberes para enseñar el contenido:
<ul style="list-style-type: none"> • Antes y después de la alfabetización inicial
Saberes para organizar la enseñanza:
<ul style="list-style-type: none"> • Organizar los contenidos y a los estudiantes
Saberes sobre el contexto áulico y comunitario
Saberes institucionales

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Para presentar el repertorio didáctico de los profesores participantes al enseñar español en multigrado, se describen los saberes identificados (tabla 3) y se ilustran con sus acciones verbales, expresadas tanto en las entrevistas (trabajo representado) como en las interacciones de clase (trabajo real); los primeros se marcan con números romanos y entre paréntesis y los segundos, con literales.

Saberes por enseñar

Los contenidos de español verbalizados por los participantes se agrupan en aquellos vinculados con la alfabetización inicial y los que se aprenden después de esta. Ahora bien, en el trabajo real no se desarrollaron consignas en torno a la alfabetización inicial, por lo tanto, los saberes a este respecto se refieren únicamente al representado.

Para la mayoría de los profesores, los contenidos involucrados en la enseñanza de la lectura y la escritura en los inicios de la primaria son los nombres, formas y sonidos de las letras, las sílabas, y la correspondencia

entre letras y sonidos (I); para algunos también es necesario enseñar el nombre propio.

(I). Tengo dos niños de primero y la niña ya sabe leer, el niño todavía se le está dificultando. Ahí lo que estoy manejando con él es el sonido de las sílabas, y con dibujos se lo represento para que vaya ubicando (FVER_06).

Las respuestas permiten identificar su preocupación porque el alumnado lea y escriba priorizando el dominio del principio alfabético del sistema de escritura. Para quienes participaron lo prioritario es que el estudiantado consolide la relación entre grafía y sonido en el menor tiempo posible, aunque el aprendizaje de los usos de la lectura y la escritura se logre después (II). Esto coincide con lo reportado por la SEP (2006), donde se menciona que la alfabetización inicial es uno de los retos de enseñanza en multigrado. En dicha indagación se registraron actividades consideradas tradicionalistas y alejadas del enfoque con orientación constructivista propuesto en el plan de 1993. El trabajo representado de los participantes en la presente investigación muestra alusiones a esta concepción tradicional de la alfabetización.

(II). Considero que lo fundamental es que el niño sepa leer y escribir, aunque no conozca contenidos como las partes de un anuncio, las partes de una carta..., eso lo hará después (FSLP_10).

Cuando los estudiantes están alfabetizados, los docentes aluden a contenidos como los siguientes: tipos de textos (III), aspectos ortográficos y gramaticales, comprensión lectora, fluidez y el desarrollo de ideas a partir del análisis e interpretación de información. En el trabajo real se observaron actividades de enseñanza en torno a la crónica, el guion teatral y la noticia.

(III). Hay temas de exposición, igual que cuando hacemos temas de divulgación, trípticos, boletines, informativos, las monografías, todo eso me ayuda mucho a que los niños comiencen a trabajar (FSLP_01).

Además, los docentes hablan sobre la importancia de enseñar contenidos de español útiles para el aprendizaje en otras asignaturas, es decir, que funcionen como herramientas para aprender ciencias naturales o matemáticas o

faciliten la interacción de todo el alumnado, a saber: mapas conceptuales, cuadros sinópticos, cuadros comparativos, resúmenes, carteles, entre otros. Esto se acompaña con la idea de enseñanza interdisciplinaria en diferentes grados (IV). Si bien no es un tratamiento transversal de los contenidos, da cuenta de una visión más integral de la enseñanza en donde los usos de la lengua escrita funcionan como herramientas de aprendizaje.

(IV). Con los niños chiquitos agarramos proyectos de ciencias naturales, de conocimiento del medio, para ellos porque son de donde podemos sacar carteles, pueden hacer de la contaminación o con un animal que quieran conocer. Hacen la investigación y lo plasman en un cartel (FJAL_02).

Saberes para enseñar el contenido

Como parte de los saberes para enseñar español, los profesores mencionan estrategias para alfabetizar y seguir enseñando a leer y escribir después de la alfabetización. Como parte de las primeras, usan silabarios, memorización de letras y sonidos, tarjetas con palabras largas y cortas, y relación de imagen y palabras. Además, mencionan programas específicos como el Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en Educación Básica (Pronalees), las formas de enseñanza ecléctica (V), el método Sarita, entre otros.

(V). Con primer grado y segundo utilizo de todo un poco: imágenes, 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 aprenda a leer y escribir para que se integren al trabajo con el grupo (FNL_04).

Como en los saberes por enseñar, las formas de enseñanza en la alfabetización inicial reflejan la permanencia de modos denominados tradicionalistas relacionados con la concepción de lengua escrita como un código de transcripción y, en consecuencia, priorizan la enseñanza del código. Ahora bien, la presencia de estas actividades parece estar relacionada con la necesidad urgente que representa la alfabetización para estos docentes, por lo que emplean las estrategias que les funcionan para incorporar a los alumnos al trabajo con los demás integrantes del grupo y esto se facilita si saben leer y escribir.

En lo que respecta a los saberes para enseñar a leer y escribir después de la alfabetización, destacan la exposición, las preguntas abiertas, la copia y el dictado. Todas estas prácticas se documentaron en el diagnóstico de la SEP (2006). En la presente investigación, la primera se utiliza para que el alumnado presente temas al grupo (VI), y obedece al propósito de socializar las producciones textuales que se elaboran en equipos y fomentar el trabajo colaborativo.

(VI). Las exposiciones, porque de esa manera puedo vincular más asignaturas y entre ellos trabajan, se corrigen la letra, la ortografía y también ayuda mucho a que cuando estén presentes exponiendo se apoyan entre ellos (FSLP_01).

Las preguntas abiertas se observaron en el trabajo real. Las tres profesoras emplearon preguntas directas en la presentación del tema para recuperar los conocimientos previos (A) o bien en el cierre grupal para concluir la clase (B).

A. Vamos con nuestro tema, el tema que vamos a ver es el de las obras de teatro, quisiera yo saber si ustedes recuerdan, ¿qué es una obra de teatro? (FVER_06).

B. ¿Quedó claro que es una obra de teatro? Me quieres decir, María de Jesús, de acuerdo con su guion, ¿qué es una obra de teatro? A ver, Luis Enrique, ¿qué son las acotaciones?, ¿qué son las escenas? (FVER_06).

El dictado y la copia se consideran como estrategias permanentes. La primera se mencionó en el trabajo representado y la segunda en el real. Ambas se usan en las aulas tanto para la alfabetización inicial, como al enseñar la ortografía (VII y C). Estas actividades se consideran diferenciadas y el criterio para delimitar la gradualidad está relacionado con la extensión del texto: más corto para grados inferiores y más extenso para el resto.

(VII). También les hago dictado diario, esa es como una actividad permanente. A cualquier hora del día se las aplico, cuando hay un ratito así libre me pongo a dictarles diario (FJAL_03).

C. Los alumnos de primero y segundo copiarán esto, el título, de aquí a aquí (señala después del título). Todos los demás, de tercero a sexto, copiarán todo el texto (MVER_06).

Saberes para organizar la enseñanza

En el discurso y la práctica del profesorado es posible distinguir un grupo de saberes referentes a las formas de organizar los contenidos y al alumnado para las clases. En cuanto al primero, identificamos el tema común y actividades diferenciadas, así como el uso de guiones, consignas y fichas para fomentar el trabajo autónomo. En lo que respecta al segundo, ubicamos distintas formas de actividades colaborativas.

Los profesores describen que para organizar la clase a partir del tema común y actividades diferenciadas requieren seleccionar una temática para abordarla al mismo tiempo con el alumnado de todos los grados. Esto conlleva el desarrollo grupal de una actividad introductoria y, posteriormente, el trabajo con actividades diferenciadas que tratan el tema con diferente nivel de complejidad; finalmente, realizan una puesta en común que permite cerrar el trabajo con todo el grupo. Esta forma de organización se propuso en la PEM 2005, se siguió registrando en investigaciones posteriores (Leyva y Santamaría, 2019) y, como vemos, forma parte de los saberes de los profesores participantes.

En el fragmento VIII se observa cómo a partir de un mismo tema (la contaminación), la docente aborda contenidos de español a través de actividades diferenciadas: el dibujo como forma de representación de lo escrito para los no alfabéticos, preguntas y esquema para el segundo ciclo y un cartel para tercero.

(VIII). 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 para 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 también algo más difícil: realizar un cartel, una campaña de qué es lo que tú propones (FSLP_10).

En el trabajo real, todas las profesoras desarrollan sus clases a partir de un tema en común y actividades diferenciadas. En la clase de la maestra

FVER_06, abordan la producción de un guion teatral. Después de la actividad introductoria en la que todos participan, ella organiza tres equipos, uno por cada ciclo escolar, leen un cuento diferente en cada uno, pero realizan la misma tarea (D): buscar un personaje y describirlo. La actividad es diferenciada en tanto se trata de textos distintos, sin embargo, sería necesario analizar a detalle los cuentos para saber si representan un grado de complejidad diferente.

D. Primero y segundo escuchó el cuento de Pinocho, tercero y cuarto era de Peter Pan, y quinto y sexto el de Aladín, pues vamos a hacer una actividad que ahorita se las voy a mostrar: vamos a buscar el personaje del cuento que ustedes leyeron. Y lo van a describir (FVER_06).

En otro ejemplo, la profesora FVER_13 termina la presentación del tema, entrega el material didáctico a todos y da consignas distintas, una para los alfabéticos y otra para quienes están en proceso de alfabetización (E). La diferencia en las consignas radica en la extensión de la frase, una más corta para los no alfabéticos (la noticia) y más larga para los alfabetizados (partes de la noticia). Nuevamente, la extensión del texto (escrito, copiado o dictado) parece orientar las decisiones de las docentes en torno a la complejidad de las tareas que se asignan a cada sección del grupo.

E. Les entregué una hojita, vamos a recortar, arriba vienen las partes, las vamos a pegar en el lugar que corresponda según la descripción que les di, a cada uno les di una descripción, la vamos a leer y la vamos a pegar. Celeste, escribimos en la libreta “La noticia”; Naomi, ustedes escriben “Partes de una noticia” (FVER_13).

Para organizar la enseñanza a partir del tema común es necesario, primero, saber seleccionarlo. En las entrevistas los profesores mencionan dos criterios para orientar esta selección: guiarse con el programa del grado más avanzado o bien elegir el tema con más posibilidades de graduarse (IX). En ambos parten de los aprendizajes marcados en el currículo para decidir el orden y gradualidad del abordaje, lo que permite suponer que conocen la malla curricular de primaria (X). Tal como reportan otras investigaciones (SEP, 2006; Juárez, 2017), una de las ventajas del multigrado es el conocimiento amplio de los programas de todos los grados y asignaturas.

Ante un currículo oficial que no es pertinente para el multigrado (Leyva y Santamaría, 2019), el profesorado usa diferentes criterios para decidir el orden y la prioridad de las temáticas que abordan, en las prácticas analizadas se muestran dos de estos criterios.

(IX). 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 (FSLP_09).

(X). Es más cuestión como el ritmo o la dinámica que le quiera dar el maestro... es bonito porque tienes la libertad de si quieres ver un tema puedes ver ese tema, si quieres ver un tema que está en el tercer bloque lo puedes ver. Tenemos esa libertad de jugar con los contenidos para poder abarcarlos en el tiempo que nos están pidiendo (FSLP_10).

Otro saber para organizar la enseñanza en multigrado es el uso de consignas, guiones y fichas. La intención de dicho material es fomentar el trabajo autónomo del alumnado; es decir, son actividades que realizan sin una supervisión directa de la maestra (XI). Mientras los estudiantes concretan estas tareas, los profesores trabajan de forma más individualizada con otros alumnos. Las profesoras mencionan que las fichas se utilizan con los alumnos de primer ciclo porque implican un menor grado de complejidad; mientras que los guiones proponen tareas más detalladas y se emplean con alumnos de grados superiores.

(XI). En segundo implemento una estrategia que se llama “consignas” que consiste en darles por escrito algunas actividades que ellos deben ir realizando, actividades sencillas... Va aumentando la dificultad porque las consignas vienen muy sencillas, entonces ya para tercero son consignas, pero ya con tareas, con actividades más complejas (FVER_05).

En el trabajo real, dos de las profesoras usaron guiones. Una de ellas los empleó planteando preguntas que recuperaban el contenido de la actividad introductoria (las características del guion teatral) (F); otra los utilizó para generar trabajo autónomo con los alumnos más grandes, mientras apoyaba

a los más pequeños (G). Estas formas de organización de la enseñanza se reportaron como parte de las prácticas docentes en la SEP (2006). Los profesores que participaron en dicho diagnóstico identificaron su origen en el trabajo de Luis Iglesias –que data de 1957 (Iglesias, 1995)– y en los materiales de *Dialogar y descubrir* (Conafe, 1989).

F. Les voy a dar esta actividad, estos guiones, se los voy a dar para que empecemos a trabajar, ¿si quedó claro [qué son] las escenas?, ¿[qué son] los actos? El primero que van a responder será este de aquí [señalando el material] (FVER_06).

G. A los de esta mesa (equipo primero y segundo) ahorita les voy a ayudar y lo vamos a contestar todos juntos, pero los de acá que son tercero y cuarto, y los de acá que son quinto y sexto lo contestan solitos (FSLP_08).

Una de las profesoras entrevistadas comentó que su experiencia con el uso de guiones es previa al ingreso al servicio, pues su mamá fue profesora de escuela unitaria y cuando la acompañaba a clases los observaba (XII). La profesora alude a los guiones didácticos elaborados en la Secretaría de Educación y Cultura (actual Secretaría de Educación de Veracruz), en el marco del Proyecto de Apoyo a la Educación Rural (SEC, 1993). En este documento se plantaron los guiones como apoyo a los docentes veracruzanos en el trabajo en multigrado.

(XII). Cuando acompañaba a mi mamá, conocí un material que sería de suma importancia en la organización de mis clases, pero sobre todo en el fomento del trabajo autónomo, el de iniciación al trabajo autoconductor. Con eso trabajaba mi mamá, ella los realizaba. Yo ya los conocía, pero no sabía su nombre y tampoco cómo hacerlos ni aplicarlos (FVER_13).

Finalmente, otro saber de este grupo es el relacionado con la organización del alumnado. Los profesores dicen priorizar el trabajo colaborativo. Algunos los acomodan en equipos por grados y otros usan agrupamientos más flexibles o bien se apoyan de monitores o tutores que se encargan de ayudar a los compañeros menos avanzados (XIII y XIV).

(XIII). Tratamos de unificar el tema por niveles, primero y segundo tratamos de que lo hagan juntos para que se pueda lograr el aprendizaje que nosotros

requerimos porque necesitamos agarrarnos de los niños que están más avanzados para que nos echen la mano con los que vienen más atrasaditos (FJAL_02).

(XIV). Normalmente el niño que puede un poquito más con el niño que se le dificulta, tratando de que ellos trabajen de forma colaborativa y siempre yo estar pasando por ahí, revisando y apoyando en lo que se necesita (MVER_11).

En el trabajo efectivamente realizado todas las profesoras emplearon diferentes tipos de agrupamientos. FVER_13 propuso una actividad para todo el grupo que consistía en copiar un esquema con las partes de la noticia, mientras ella trabajaba de forma individual con las niñas de primer grado ayudándolas a escribir una frase (H).

H. Usted va a escribir aquí solita la-no-ti-cia, así como suena; con /s/ de casa, corregimos, la-no-ti-cia con /s/ de casa, borramos, la noti-ci-a, ci, esta no, la noti-ci-a (FVER_13).

Saberes sobre el contexto

Este grupo de saberes refiere al conocimiento del contexto comunitario y cómo se involucra dicho conocimiento en la enseñanza. Los profesores describen características de la localidad donde se ubica su escuela y mencionan cómo las toman en cuenta en sus clases (XV y XVI). De este modo, el conocimiento del grupo no se limita a las características de aprendizaje observables en un diagnóstico de contenidos, sino que se amplía al reconocimiento de sus contextos comunitarios para situar los contenidos de enseñanza. En el ejemplo (I), la profesora pregunta a los niños los modos en que se enteran de las noticias en la comunidad. El profesorado no ignora que algunas prescripciones curriculares pueden resultar ajenas al alumnado, por lo que hacen esfuerzos por aproximarlas a sus realidades.

(XV). La comunidad es muy pequeña y cerrada, todavía están muy arraigadas las tradiciones que tienen, entonces, la única forma por la cual se pueden llegar a comunicar, porque allá no hay señal de celular, es por bocina. Hay una bocina en la torre de la iglesia y ahí toda la comunicación se lleva. Si quieres saber algo o quieres que la comunidad se entere de algo tienes que publicarlo, ya sea con carteles, con algún folleto. Entonces, cuando vemos temas de divulgación es lo que más les llama la atención (FSLP_01).

(XVI). Yo estaba en una comunidad donde el comercio es algo muy normal, entonces también me valgo de eso: “a ver escriban qué se hace en el tianguis, escriban a qué vienen sus papás” y ahí es como los niños se van adentrando a la escritura, a darse a entender que también es funcional para sus vidas diarias (FSLP_10).

I. Aquí en esta comunidad, donde estamos en Emilio Carranza, ¿cómo nos enteramos de las noticias?... Aquí en donde estamos, ¿han pasado noticias últimamente o acontecimientos que ustedes crean que se pueden informar?, ¿cuáles?” (FVER_13).

Saberes institucionales

Este grupo de saberes solo se identificó en el trabajo representado. Los docentes comentan sobre los requerimientos administrativos de la SEP, independientemente del modo de organización de la escuela. Una de estas exigencias es la evaluación de los aprendizajes: evaluaciones diagnósticas, procesuales (carpetas de evidencias, cuadernos de los alumnos, listas de cotejo) y finales (exámenes). Algunos cumplen con estas exigencias como requisito, al tiempo que desarrollan estrategias alternas y funcionales para sus prácticas (XVII y XVIII).

(XVII). En el examen [...] hay niños que se ponen nerviosos y aunque lo sepan no lo contestan bien o por el tiempo ya no alcanzan. Entonces, casi que el examen lo hago como un requisito, pero conforme voy dando el tema hago preguntas para evaluar (FJAL_03).

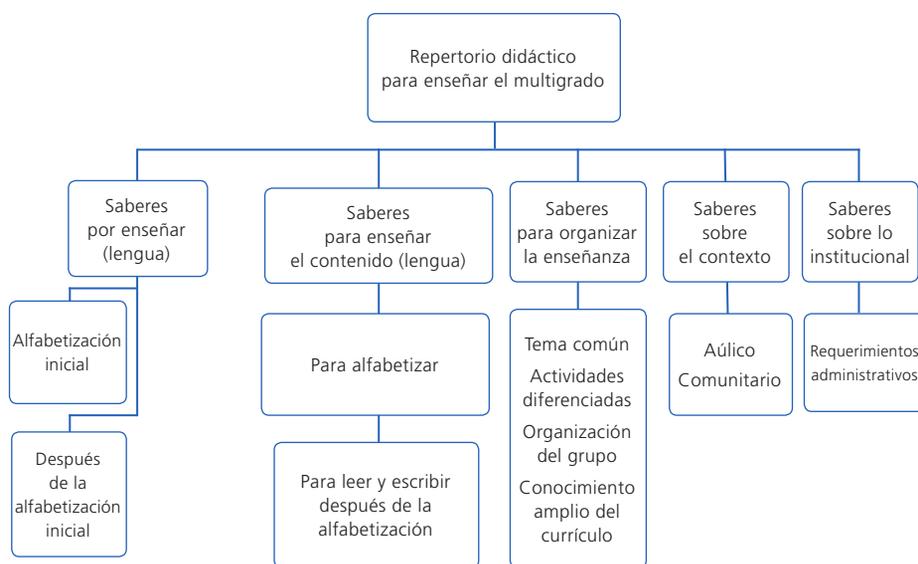
(XVIII). Tener un portafolio de evidencias con los trabajos de proyecto final o algún otro trabajo que nos soliciten del sector son donde me sirve para evaluar y que los niños vayan viendo su avance. Las evaluaciones, las mismas que vienen en los libros, yo exámenes sí les pongo como parte de su evaluación, siempre les he dicho a mis niños: “es imposible que yo te califique o te dé un puntaje alto a un examen cuando los temas ni los alcanzamos a ver” (FNL_04).

En síntesis, los profesores participantes desarrollan un actuar docente (Cicurel, 2011) ajustado a sus condiciones áulicas que ilustramos en la figura 1. Este actuar no es ajeno al currículo, porque su intención es

aproximarlo al estudiantado, y mantiene vínculos con propuestas de enseñanza que, aunque no están vigentes, son parte de las experiencias de sus colegas. Este ajuste incide en su repertorio didáctico porque para ejercer su labor requieren, además de los saberes por enseñar y para enseñar el contenido, conocer cómo organizar la enseñanza. Este grupo de saberes convive con el resto, pero parece transversal porque responde a una necesidad mayor: coordinar lo que se debe enseñar a niños que pertenecen a diferentes grados escolares y para quienes el currículo (en estructura y contenido) resulta ajeno.

FIGURA 1

Repertorio didáctico para enseñar español en multigrado



Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

La investigación reportada analizó el trabajo docente al enseñar español en multigrado para identificar los saberes que conforman el repertorio didáctico que el profesorado moviliza al hablar sobre sus prácticas y mientras enseña. Los resultados, sintetizados en la figura 1, permiten cuestionar el sentido común en torno a su labor, porque nos aproximan a los diferentes saberes que usan al enseñar en estos contextos escolares.

Los grupos de saberes que se agregaron a las dimensiones iniciales (por enseñar y para enseñar) muestran el problema didáctico que conlleva trabajar con secciones múltiples al mismo tiempo; es decir, al plantear una clase con diferentes niveles de complejidad de uno o varios contenidos se requieren conocimientos para organizar la enseñanza, pero también son necesarios los saberes didácticos disciplinares que permitan plantear actividades pertinentes y, a su vez, graduadas para ayudar al alumnado de todos los grados a avanzar en sus aprendizajes.

Los saberes por enseñar y para enseñar español forman parte del repertorio del profesorado de primarias multigrado porque le permiten conocer el objeto de enseñanza y ajustarlo al alumnado. En este sentido, en lo que respecta a la alfabetización inicial, los resultados dejan entrever una concepción de alfabetización tradicional vinculada con la decodificación. Entonces, si alfabetizar significa encontrar las relaciones entre las letras y los sonidos, las estrategias de enseñanza están enfocadas a ese objetivo para lograr que el alumnado aprenda a leer y escribir. Los saberes para enseñar español, una vez que los estudiantes son alfabéticos, responden a tareas como la copia, el dictado, la exposición y las preguntas abiertas, que están vinculadas con la necesidad de coordinar diversos niveles de complejidad en las actividades de forma simultánea y buscar estrategias para mediar entre el trabajo autónomo y colaborativo del estudiantado. Como señala Gerardo (2022) al analizar el uso de la copia en el aula multigrado: este uso no solo responde a una concepción mecanicista del aprendizaje, sino a la necesidad de generar tiempo didáctico que permita al profesor atender las necesidades de todo el estudiantado. En nuestros resultados se identifican algunos criterios en torno a estas actividades como la extensión del texto dictado o copiado para delimitar la gradualidad. En esto es posible advertir lo que señalaran Ferreiro y Teberosky (1979) sobre la tendencia escolar a medir la dificultad (o accesibilidad) de las actividades a partir de la extensión del texto (enseñar la letra antes que la sílaba, y esta antes de la palabra o el párrafo). Para delimitar la dificultad que impone un texto escrito se requieren otros elementos más allá de su extensión como el vocabulario, la complejidad sintáctica y las condiciones didácticas dispuestas en torno a este.

Los saberes para organizar la enseñanza muestran las formas en que el profesorado adecua las prescripciones curriculares. Tal como lo señalan

las investigaciones que estudian el pensamiento docente desde el discurso sobre la práctica, los docentes son sujetos reflexivos que toman decisiones sobre qué enseñar y cómo, que algunas veces difieren de lo prescrito institucionalmente (Juárez, 2017; Boix y Bustos, 2014; Rodríguez Hernández, Bautista y Servín, 2021). En el caso del trabajo en multigrado, los docentes emplean estrategias de enseñanza que no se contemplan en el currículo y las movilizan junto con su conocimiento del grupo y de los aprendizajes esperados de cada grado. Los saberes que competen a este grupo se pueden rastrear en materiales curriculares como la PEM o incluso previos a esta, lo que permite afirmar que el repertorio didáctico de los participantes es parte de una construcción colectiva y de un pensamiento compartido por el profesorado que labora en multigrado en México.

Los saberes en torno al contexto social y lo institucional reflejan los distintos niveles de involucramiento del profesorado más allá de lo estrictamente didáctico. Para enseñar, movilizan sus conocimientos sobre el contexto comunitario para aproximar los contenidos a las experiencias del alumnado y sortean las solicitudes institucionales para cumplirlas en el marco de sus posibilidades. Estos resultados coinciden con lo expuesto por investigaciones previas (Schmelkes y Águila, 2019), por lo que permiten reafirmar la urgencia de ajustes en las tareas administrativas que se solicitan a las escuelas primarias multigrado. Desde hace más de 15 años, la investigación educativa ha reportado los retos del profesorado que labora en estas escuelas con respecto a la excesiva cantidad de tareas administrativas (Ezpeleta y Weiss, 1996; SEP, 2006; Schmelkes y Águila, 2019); pese al tiempo transcurrido no se observan cambios institucionales al respecto.

Una de las limitaciones de esta investigación es el reducido número de clases analizadas. Si bien no se trata de un trabajo etnográfico, la presencia más prolongada en las escuelas daría la oportunidad de identificar saberes en el trabajo real que, en esta ocasión, se localizaron solo en el discurso sobre la práctica. Por otro lado, queda abierta la posibilidad de analizar materiales didácticos que ya no están vigentes, pero tienen influencia en el trabajo real y representado de los entrevistados. Este análisis permitiría ahondar en la construcción histórica y cultural del repertorio didáctico de los docentes mexicanos para enseñar en multigrado.

Finalmente, el esquema de la figura 1 ilustra el repertorio didáctico que identificamos en quienes participaron. No obstante, es necesario analizarlo

desde las didácticas de las disciplinas que forman la malla curricular de primaria para aportar insumos sobre qué enseñar y cómo desde cada uno de sus campos en los contextos multigrado. A nuestro juicio, esto permitiría atender la necesidad de este profesorado de coordinar los aprendizajes desde temas comunes que partan del interés del grupo y brinden espacios para problematizar los contenidos de más de un área del conocimiento a partir de los aportes actuales de las didácticas disciplinares.

ANEXO 1

Guion de entrevista

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?
3. ¿Qué contenidos de la asignatura de español considera más importante trabajar en el aula multigrado?
4. ¿Qué estrategias didácticas utiliza para trabajar los contenidos de español en su grupo multigrado?
5. ¿Qué estrategias didácticas utiliza para trabajar con los alumnos que aún no saben leer y escribir convencionalmente?
6. ¿Qué estrategias didácticas utiliza para trabajar con los alumnos que ya saben leer y escribir?
7. ¿Cómo apoya a los estudiantes de diferentes grados cuando realizan una actividad de español en la que tienen dudas?
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?
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 [Universidad Pedagógica Nacional] 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?
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?

Fuente: elaboración propia.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Amigues, Rafael (2004). “Trabalho do professor e trabalho de Ensino”, en R. Machado (coord.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*, San Pablo: Eduel, pp. 35-53.
- Arévalo, Manuel y Aguilar, Marco (2019). “La alfabetización inicial, un proceso de intervención compleja en escuelas multigrado” ponencia presentada en el *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Acapulco, México, del 18 al 22 de noviembre.
- Block, David; Ramírez, Margarita y Reséndiz, Laura (2013). “Tejer currículo: la planeación de la clase de matemáticas en una escuela multigrado”, ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México, 18-22 de noviembre.
- Block, David; Ramírez, Margarita y Reséndiz, Laura (2015). “Las ayudas personalizadas como recurso de enseñanza de las matemáticas en un aula multigrado: un estudio de caso”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 66, pp. 711-735.
- Boix, Roser y Bustos, Antonio (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*, vol. 7, núm. 3, pp. 29-43.
- Broitman, Claudia; Escobar, Mónica y Sancha, Inés (2016). “La gestión de la clase de matemática en las aulas plurigrado de escuela primaria” ponencia presentada en el III Seminario Nacional de la Red Estrado, La Plata, Argentina.
- Bronckart, Jean-Paul (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bustos, Antonio (2013). “El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado”, *Investigación en la escuela*, núm. 79, pp. 31-41. <https://doi.org/10.12795/IE.2013.i79.03>
- Cano, Amanda (2022). “¿Cómo evaluar aprendizajes en el aula multigrado? Dilemas y propuestas de docentes rurales”, *IE. Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 13, pp. 1-22. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1556
- Cano, Amanda; Ibarra, Enrique y Ortega, Juan (2018). “Necesidades de profesionalización de docentes multigrado de educación primaria”, en A. Cano y E. Ibarra (coords.), *Retos y perspectivas de educación multigrado*, Ciudad de México: Nómada, pp. 33-58.
- Cicurel, Francine (2002). “La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe”, *AILE*, vol. 16, pp. 145-164. <https://doi.org/10.4000/wing.801>
- Cicurel, Francine (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, París: Didier.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). *Indicadores nacionales de la mejora continua en México. Cifras del ciclo escolar 2021-2022*, Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Conafe (1989). *Dialogar y descubrir. Libro de juegos. Niveles I, II y III*, Ciudad de México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.

- Espinosa, Epifanio y Laurel, Christian (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*, vol. 1, núm. 9, pp. 104-125.
- Ezpeleta, Justa y Weiss, Eduardo (1996). "Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- García, Francisco; Álvarez-Álvarez, Carmen y Pozuelos, Francisco (2021). "¿Difiere la dinámica de enseñanza de las escuelas rurales del norte y sur de España? Propensión, contrastes y similitudes", *Educatio Siglo XXI*, vol. 39, núm. 3, pp. 11-36. <https://doi.org/10.6018/educatio.420581>
- Gerardo, Edgardo (2022). "¿Por qué se promueve la copia de textos en primaria?", en B. Rodríguez, E. García y A. Cano (coords.), *Los estudios sobre la enseñanza del Español y las Matemáticas, hoy*, Ciudad de México: Ediciones Eón.
- Heller, Agnes (1977). *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona: Ediciones Península.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2014). *Metodología de la investigación*, Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana.
- Iglesias, Luis (1995). *La escuela rural unitaria*, 7ª ed., Buenos Aires: Ediciones Magisterio.
- Imbernón, Francisco (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*, Barcelona: Graó.
- Juárez, Diego (2017). "Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador", *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 49, pp. 1-16.
- Juárez, Diego y Lara, Erick (2018). "Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante comunidades de aprendizaje", *Tendencias Pedagógicas*, núm. 31, pp. 149-164. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.009>
- Leurquin, Eulalia (2013). "Que dizem os professores sobre seu agir professoral?" en A. Lopes Magela (org.), *Ensino-aprendizagem na perspectiva da Lingüística aplicada*, Campinas: Pontes Editores.
- Leyva, Yolanda y Santamaría, Mirna (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 y G. Águila (coords.), *La educación multigrado en México*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, pp. 121-138.
- Machado, Ana (2004). "O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva", *Revista Da Anpoll*, vol. 1, núm. 18, pp. 325-350. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i18.449>
- Mercado, Ruth (1991). "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros", *Infancia y Aprendizaje*, núm. 55, pp. 59-72.
- Montes, Luz; Caballero, Tamara y Miranda, María (2017). "Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016)", *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, núm. 25, pp. 197-229.

- Parra, Adriana (2019). *Análisis de la práctica educativa de los docentes de básica primaria de cinco escuelas unitarias multigrado del Departamento de Cundimarca*, tesis de maestría, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Plazaola, Itzar y Ruiz, Uri (2012). “La formación del profesorado para la enseñanza de lenguas: un dispositivo innovador y una red de investigación”, ponencia presentada en el V Seminario El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua, Donostia-San Sebastián, 26 y 27 de enero.
- Rebolledo, Valeria y Torres, Rosa (coords.) (2019). *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)*, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Rodrigues, Larissa (2018). *O agir do estagiário de francês língua estrangeira*, tesis de doctorado, Fortaleza: Universidad Federal de Ceará-Centro de Humanidades-Programa de Graduación en Lingüística.
- Rodríguez Hernández, Blanca (2021). “Entre el plan de clase y la implementación: análisis del trabajo docente”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 90, pp. 815-839.
- Rodríguez Hernández, Blanca; Bautista, María y Servín, Oscar (2021). “La formación continua de profesores multigrado: una aproximación al contexto veracruzano”, *IE. Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 12, pp. 1-19. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1194
- Rodríguez Hernández, Blanca y Servín, Oscar (2022). “Prácticas docentes en primarias rurales y urbano-marginadas durante la pandemia por Covid-19”, *Diálogos sobre Educación. Temáticas Actuales en Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 25, pp. 1-19. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1118>
- Salazar, Rosa (2017). “Prácticas de enseñanza de lengua escrita en tres aulas de primaria con grupos multigrado”, ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, 20-24 de noviembre.
- Santos, Limber (2021). *Didáctica multigrado: un modelo integrador de organización de contenidos*, serie Aportes para el Diálogo y la Acción, Lima: Proyecto CREER/Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Saujat, Frédéric (2004). “Comment les enseignants débutants entrent dans le métier”, *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions*, núm. 1, pp. 97-106.
- Schmelkes, Silvia y Águila, Guadalupe (coords.) (2019), *La educación multigrado en México*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- SEP (2006). *Propuesta educativa multigrado 2005*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEC (1993). *Apoyo a la educación rural: UNIBID*, Xalapa: Secretaría de Educación y Cultura.
- Solares, Diana y Solares, Armando (2018). “Retos y alternativas para la enseñanza de las matemáticas en telesecundarias multigrado. Un estudio de caso”, en A. Cano y E. Ibarra (coords.), *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*, Ciudad de México: Nómada, pp. 89-116.
- Tardif, Maurice (2014). *Los saberes docentes y el desarrollo profesional*, Madrid: Narcea Ediciones.

- Tenti, Emilio (2009). “Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente” en C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant, (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, Organización de Estados Iberoamericanos, pp. 39-47.
- Weiss, Eduardo (2000). “La situación de la enseñanza multigrado en México”, *Perfiles Educativos*, vol. 22, núm. 90, pp. 57-76.
- Zepeda, Gabriela (2020). *La práctica docente en matemáticas en un aula primaria multigrado*, tesis de maestría, Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.

Artículo recibido: 8 de agosto de 2023

Dictaminado: 22 de enero de 2024

Aceptado: 27 de febrero de 2024