revista de investigación educativa de la Rediech

• Volumen 16 • 2025 • e2291 • ISSN: 2448-8550 •

La alfabetización en aula multigrado: análisis del trabajo docente

Literacy in multigrade classrooms: An analysis of teaching practices

• Blanca Araceli Rodríguez Hernández • Erandy Jessamyn Córdova Hernández •
• Oscar Osvaldo Servín Calvillo •

Resumen

El objetivo de este estudio es comprender cómo una profesora organiza la enseñanza en un grupo de alumnos donde conviven tres grados escolares y diferentes niveles de alfabetización. Para este fin se adopta como referente teórico el interaccionismo sociodiscursivo y las dimensiones del trabajo docente para analizar los saberes por y para enseñar que moviliza la profesora en el discurso sobre su práctica y en las interacciones de aula. La investigación se organiza en tres fases: dos de ellas se abocan en el discurso de la docente sobre su labor y una en la observación de clases. Los resultados muestran la presencia de tres momentos clave en la jornada escolar: actividades grupales, actividades diferenciadas y puesta en común. Los contenidos enseñados abarcan aquellos que corresponden con la alfabetización (reconocimiento de vocales, artículos, sílabas y palabras directrices), diferentes tipos de textos, como descripciones y reglamentos, así como aspectos de ortografía y gramática; mientras que las formas de enseñanza muestran la prevalencia de la organización graduada al interior del aula bidocente durante las actividades diferenciadas.

Palabras clave: alfabetización inicial, escuelas multigrado, práctica docente.

Abstract

The objective of this study is to understand how a teacher organizes instruction in a classroom comprising students from three different grade levels and varying stages of literacy development. To this end, the theoretical framework is based on sociodiscursive interactionism and the dimensions of teaching work, which guide the analysis of the knowledge mobilized by the teacher both in her discourse about pedagogical practice and in classroom interactions. The research is structured in three phases: two focus on the teacher's discourse regarding her professional activity, and one on classroom observation. The findings reveal three key moments in instructional practice: group activities, differentiated activities, and whole-class sharing. The content taught includes elements related to literacy (such as recognition of vowels, articles, syllables, and high-frequency words), various text genres (including descriptions and rules), as well as aspects of spelling and grammar. Instructional methods are characterized by the predominance of a graded organizational structure within the co-teaching classroom, particularly during differentiated activities.

Key words: initial literacy, multigrade schools, teaching practice.

Recibido: 10 de septiembre de 2024 | *Aprobado:* 4 de junio de 2025 | *Publicado:* 6 de junio de 2025
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2291

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2291 • ISSN: 2448-8550

Introducción

La organización escolar graduada en aulas conformadas por estudiantes de la misma edad es parte de los criterios de estandarización que surgieron con los sistemas educativos en el siglo XIX en diversas partes del mundo. En México, los retos emanados del aumento poblacional y la expansión de la cobertura educativa llevaron a sistematizar y estandarizar la enseñanza a partir de la graduación. Este esfuerzo pretendía mejorar la atención brindada al alumnado, sin embargo, se fundamentó en un supuesto de homogeneidad como condición del aprendizaje, según el cual a individuos de la misma edad les corresponden iguales modos de enseñar porque comparten intereses y posibilidades de construir conocimientos similares.

En los últimos años, a partir del estudio de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en aulas multigrado[1] de México y otras partes del mundo (Boix y Domingo, 2021; Bustos, 2010; Domingo et al., 2021; Santos, 2020), se ha cuestionado dicho supuesto de homogeneidad. Estas investigaciones muestran el carácter heterogéneo de cualquier grupo escolar, pese a sus similitudes etarias, y abonan a la discusión del sesgo psicologizante de las perspectivas didácticas según las cuales se aprende mejor entre compañeros que comparten edades y niveles de desarrollo. A partir de la revisión de literatura sobre multigrado identificamos aportes que organizamos en tres grupos: 1) descripción de la diversidad de espacios escolares, 2) documentación de los retos que enfrentan estas escuelas y 3) discusión de su valor pedagógico.

[1] Las escuelas multigrado son espacios donde un docente atiende a estudiantes de más de un grado escolar de forma simultánea.

Blanca Araceli Rodríguez Hernández. Profesora-investigadora de la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. Es Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel I. Sus líneas de investigación son la didáctica de la lengua (español) y la educación rural escolarizada. Entre sus publicaciones recientes se encuentran la coordinación del dossier "Educación multigrado en territorios rurales" y el artículo "Repertorio didáctico de las y los docentes al enseñar español en primarias multigrado". Correo electrónico: blanca.rodriguez@uaq.edu.mx. ID: https://orcid.org/0000-0001-8876-7502.

Erandy Jessamyn Córdova Hernández. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Ha colaborado en el Laboratorio de Literacidad Catherine Snow de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Formó parte del equipo de sistematización del modelo educativo de Música para la Vida, con enfoque en prácticas pedagógicas comunitarias. Sus líneas de investigación son la adquisición de la lengua escrita y educación rural. Correo electrónico: erandy.crdv6@gmail.com. ID: https://orcid.org/0009-0008-3703-2133.

Oscar Osvaldo Servín Calvillo. Universidad Autónoma de Querétaro, México. Es colaborador del Laboratorio Literacidad y Bilingüismo de la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro y Maestro en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas por la misma institución. Sus líneas de investigación son la didáctica de la lengua (español) y la educación rural escolarizada. Entre sus publicaciones recientes se encuentran los artículos "Análisis del trabajo docente al enseñar español: hacia la construcción de un modelo didáctico para multigrado" y "Estado del arte sobre prácticas docentes multigrado en países hispanohablantes." Correo electrónico: servincalvillooscarosvaldo@gmail.com. ID: https://orcid.org/0000-0002-5455-5525.

En el primer grupo destaca la distinción entre multigraduación por motivos estructurales y organizativos, y la que obedece a intenciones pedagógicas (Boix y Domingo, 2021; Terigi, 2008). La primera se asume como una imposición hacia las escuelas, mientras que la segunda implica una decisión del centro escolar. A diferencia de otros países, en el contexto mexicano las aulas multigrado son resultado de políticas de cobertura y ampliación del servicio educativo, por lo que obedecen a los primeros motivos.

Las investigaciones que aportan al segundo eje analizan las condiciones de infraestructura, formación del profesorado y desarrollo curricular de estas escuelas (Brumat, 2011; Juárez et al, 2015; Morales y Pérez, 2020). En el caso de la educación primaria mexicana, desde el año 2006 se evidenció la ausencia de un currículo nacional que contemplara las características organizativas y didácticas del multigrado, así como la escasa oferta de formación continua para el profesorado (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2006). Si bien estas condiciones se han ido transformando, todavía no existen grandes cambios al respecto (Schmelkes y Aguila, 2019).

Los trabajos que argumentan a favor de las posibilidades pedagógicas del multigrado (Boix y Domingo, 2021; Bustos, 2010; Domingo et al., 2021) destacan su valor didáctico, pues al romper la correspondencia edad-grado se movilizan relaciones interedad entre alumnos, entre ellos y los contenidos, y con las formas de enseñanza. En este eje incluimos las investigaciones que desde la didáctica de la lengua estudian las interacciones con foco en los contenidos de español (Castedo et al., 2015; Castillo-Aramburu y Meza-Durlez, 2020; Druker, 2021; Espinosa y Laurel, 2019; Galván et al., 2018; Figueiredo y Rodrigues, 2016; Fonseca et al., 2018; Frausto y Bernal, 2023; Rodríguez y Leurquin, 2024). Estas han documentado prácticas de enseñanza exitosas en la multigraduación y señalado la importancia de la formación docente para el logro de estos procesos. A partir de los resultados de dichos trabajos, y en particular de una investigación previa (Rodríguez y Leurquin, 2024), identificamos que uno de los retos de los docentes de escuelas unitarias o a cargo de los grados de primaria baja es la alfabetización,[2] lo que sustentamos en:

a) La alfabetización es un tema polémico en Latinoamérica, que ha girado en torno a la prevalencia de un método sobre otro (Braslavsky y Pineau, 2014; Aguilar, 2023). En México, a partir del Plan 1993 (SEP, 1993) se propuso basar la enseñanza en el constructivismo, en lo general, y en la perspectiva psicogenética de la lengua escrita en lo particular, lo que representó avances importantes a nivel discursivo.

[2] Denominamos "alfabetización" al periodo que comprende los grados de primaria baja (primero, segundo y tercero). En las aulas multigrado, los profesores trabajan con alumnos no alfabéticos, que habitualmente ingresan a primer grado y, a su vez, con los que se apropiaron de la relación sonido-letra implicada en el principio alfabético del sistema de escritura, pero continúan aprendiendo otras convenciones del sistema como la segmentación entre palabras y la ortografía.

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2291 • ISSN: 2448-8550

b) La implementación de los cambios curriculares descritos en el inciso a) ha enfrentado múltiples retos en las prácticas docentes, que parecen no haberse resuelto del todo. Así, pese al tiempo transcurrido, perviven concepciones tradicionalistas de la enseñanza vinculadas con el uso de métodos rígidos y una visión acumulativa del aprendizaje (SEP, 2006; Gerardo-Morales, 2019; Aguilar, 2023; Rodríguez y Leurquin, 2024). En el plano teórico, estas concepciones suponen entender la lengua escrita como una transcripción de la oralidad, mientras que, en el ámbito didáctico, propician la enseñanza de la escritura a partir de unidades aparentemente menores –como el sonido, la letra o la sílaba– que luego se combinan en otras mayores –como la palabra y la oración–.

En síntesis, el estudio de la enseñanza en aulas multigrado contribuye a comprender estos procesos desde una perspectiva educativa distinta a la psicológica o a la basada en las estructuras tradicionales de la escuela graduada. En México, la formación docente para quienes enseñan en primarias multigrado es limitada, lo que propicia que las estrategias didácticas de los docentes surjan de la experiencia personal más que de una preparación profesional en la didáctica específica. Esto adquiere especial relevancia en la enseñanza de la lengua escrita en los primeros grados donde el profesorado, en aulas unitarias o bidocentes, enfrenta el desafío de alfabetizar al mismo tiempo que enseña otras convenciones del español –como la ortografía, la puntuación, la tildación y las clases de palabras– y aborda la escritura de diferentes géneros textuales. Esta doble tarea representa una exigencia adicional para los profesores de multigrado que complejiza aún más su labor.

La presente investigación se sitúa en el campo de las prácticas docentes desde una perspectiva didáctica. El objetivo es analizar el trabajo de una profesora de primaria bidocente al enseñar español a estudiantes de tres grados y con distintos niveles de avance en sus procesos de alfabetización. El análisis se realiza desde la didáctica de la lengua y considera la revisión del trabajo de la profesora antes, durante y después de la intervención. El propósito es analizar la práctica *in situ* tomando en cuenta el discurso de la propia docente sobre su labor.

Referentes teóricos

Como referente teórico retomamos el interaccionismo sociodiscursivo –ISD en adelante– (Bronckart, 2007) como sustento que permite analizar la práctica de la docente. Además recuperamos dos ejes conceptuales relevantes para la comprensión de esta práctica particularmente en los procesos de la alfabetización, a saber: lengua escrita como objeto de enseñanza y las implicaciones de su proceso de aprendizaje.

El ISD define a la práctica docente como un trabajo, que exige la movilización de un conjunto de *saberes por enseñar* y *para enseñar*. En México, los primeros están

dados por el currículo de primaria, pero en los contextos educativos multigrado son seleccionados y jerarquizados por el profesorado para ajustarlos a las condiciones de sus aulas; los segundos refieren a las actividades de enseñanza.

El conjunto de saberes que los docentes movilizan está estrechamente vinculado con los objetos de enseñanza. En esta investigación asumimos que la lengua escrita es un objeto cultural (Kalman, 2003) cuyo dominio permite a los estudiantes tanto el aprendizaje de contenidos diversos –dentro y fuera de la escuela– como la participación en la vida social y el ejercicio de la ciudadanía. Se trata de un objeto cultural porque se encuentra estrechamente relacionado con las prácticas que los usuarios establecen en torno a este, de modo que resulta cambiante a lo largo del tiempo y dentro de una misma comunidad de uso (Kalman y Street, 2009).

Ahora bien, el tratamiento didáctico de la lengua escrita en la escuela implica, en principio, reconocer que los prolegómenos de su aprendizaje se encuentran fuera de esta, en los primeros contactos de las infancias con el mundo social, y conllevan un largo proceso (Ferreiro y Gómez, 2010). En este los estudiantes comprenden las características de la lengua como sistema de escritura y, además, se apropian de su funcionamiento como objeto cultural. Es decir, para ser competentes en una lengua no basta con comprender el principio alfabético del sistema de escritura, es fundamental participar en experiencias significativas de lectura y escritura de textos diversos en distintos contextos.

Para entender el trayecto que siguen los estudiantes para comprender el principio alfabético del sistema de escritura, nos sustentamos en las investigaciones desarrolladas por Ferreiro y sus colaboradores desde lo que denominaron "perspectiva psicogenética de la lengua escrita" (Ferreiro, 2006; Ferreiro y Teberosky, 1979). Estos aportes visibilizaron las ideas de los niños con respecto a la escritura y mostraron la progresión y sistematización de estas a través de hipótesis, lo que les permitió trazar una línea evolutiva de las conceptualizaciones de los niños (Ferreiro, 2006).

El estudio del trabajo docente conlleva el análisis de tres dimensiones: lo prescrito, lo real y lo representado (Bronckart, 2007). La primera alude a las prescripciones que orientan la labor del profesorado y están contenidas en el currículo oficial o en las planeaciones de clase. El trabajo real refiere a lo que efectivamente sucede en el aula entre el docente, los estudiantes y el contenido de enseñanza. Finalmente, la dimensión de lo representado son los sentidos que el profesor atribuye a su trabajo.

En esta investigación retomamos el estudio del trabajo real y representado para identificar y analizar los contenidos de enseñanza y las formas de enseñarlos que moviliza una docente con estudiantes en proceso de alfabetización. El supuesto es que la complementariedad de las miradas sobre lo que hace (trabajo real) y los sentidos que atribuye a lo realizado (trabajo representado) permite comprender los procesos de enseñanza en torno a la alfabetización inicial que se desarrollan en estos contextos

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2291 • ISSN: 2448-8550

de aula. En coherencia con la perspectiva teórica que adoptamos, el propósito central es comprender la práctica, más que identificar tendencias de enseñanza que puedan clasificarse más o menos constructivistas o psicogenéticas.

Materiales y método

El presente artículo reporta el caso de una docente que formó parte de un estudio más amplio enfocado al análisis de las prácticas en primarias multigrado al enseñar español (Servín, 2024). Se reporta como estudio de caso instrumental (Stake, 1999; Vasilachis, 2006) porque el interés que motiva su comprensión es el análisis de la enseñanza en los procesos de alfabetización inicial en aulas multigrado. De este modo, la práctica de la profesora abona a la comprensión de un objeto de estudio más amplio: la diversificación de la enseñanza del español en multigrado. Las preguntas de investigación son: ¿Cómo organiza la profesora la enseñanza? y ¿Qué contenidos aborda y cómo al enseñar español a estudiantes con diferente avance en el proceso de alfabetización inicial?

La primera fase de la investigación referida consistió en el desarrollo de entrevistas semiestructuradas a 16 profesores de primarias multigrado. Estas implicaron conversaciones sobre qué enseñaban y cómo durante las clases de español. De este modo, la selección del caso que se reporta en este artículo consideró los siguientes criterios: a) que el docente hablara sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros grados y b) que el docente permitiera observar actividades de alfabetización con sus estudiantes.

La docente seleccionada tiene siete años de servicio, tres de estos en multigrado. Su formación inicial es una Licenciatura en Ciencias de la Educación; como formación continua, ha participado en cursos generados por la supervisión escolar sobre planeación por tema común y trabajo con actividades generadoras.

Contexto escolar

La escuela se ubica en una localidad de Soledad de Doblado, Veracruz, México, que cuenta con 325 habitantes (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020) y cuya principal actividad económica es el cultivo de maíz y caña de azúcar. La localidad se encuentra ubicada a aproximadamente 160 kilómetros de la capital del estado.

El edificio escolar tiene dos salones, una bodega, biblioteca, comedor, dos baños y un domo (ver Figura 1). En el ciclo escolar 2023-2024 la matrícula fue de 26 alumnos, 14 en primaria baja (Figura 2) y 12 en primaria alta. Del total de primaria baja, siete son niñas y siete son niños. Tres están en primer grado, siete en segundo grado y cuatro en tercero, las edades oscilan entre los seis y los ocho años.

Figura 1
Aula y comedor de la escuela

Fuente: Elaboración propia.

Figura 2
El aula de primaria baja

Fuente: Elaboración propia.

Organización de la investigación

La investigación se organizó en tres fases. La primera consistió en una entrevista semiestructurada que recuperó el trabajo representado de la profesora antes de la observación de clases. La entrevista se orientó en un cuestionario de 13 preguntas, que se piloteó como parte de la investigación más amplia antes referida (ver Anexo). El corpus de esta fase se compone de la transcripción de 34 minutos de videogra-

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2291 • ISSN: 2448-8550

bación, que comprenden la duración de la entrevista completa. Para el análisis, dos codificadores analizaron la transcripción a partir de dos dimensiones recuperadas *a priori* de Rodríguez y Leurquin (2024): a) saberes por enseñar, refiere a los contenidos de enseñanza y responde a la pregunta "¿qué enseñar?", y b) saberes para enseñar, remite a las formas de enseñarlos y responde a la pregunta "¿cómo enseñar?".

La segunda fase implicó la observación y videograbación de nueve clases de español. Las observaciones se realizaron al inicio del ciclo escolar 2023-2024, lo que coincide con el comienzo del proceso de alfabetización para quienes ingresan a primer grado. Las grabaciones recuperaron la duración de las clases completas, en total 684 minutos que se transcribieron posteriormente. El análisis de cada transcripción se organizó en tres momentos:

1. Descripción del contexto de aula.
2. Elaboración de la fotografía de la clase; esta es una textualización de los momentos que componen el escenario cronológico de las clases y de las consignas que están dirigidas a los objetos de enseñanza (Tabla 1). En esta se distinguieron las consignas dirigidas al grupo –CG– de aquellas enfocadas a sección de este (por ejemplo, cuando se dirigía a los alumnos de tercero se marcó como C3º, C2º para los alumnos de segundo y C1º para los de primero).
3. Correspondencia entre acciones y verbalizaciones: con base en la fotografía, se relacionaron las consignas y las respectivas verbalizaciones materializadas en el discurso de la maestra. La información de esta fase se organizó en tablas compuestas de tres columnas: en la primera se colocó el momento de clase (momento 1), en la segunda las acciones, las cuales implican una paráfrasis del investigador de lo observado, y la tercera con la transcripción verbal limpia de lo dicho por la docente[3] (Tabla 2). Este momento permitió elegir las consignas que conformaron el corpus de la investigación, es decir, aquellas que estaban dirigidas a las actividades de lectura y escritura.

Tabla 1
Ejemplo del momento 2

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).

Fuente: Elaboración propia.

[3] Criterios de transcripción: "FVER_01" para las intervenciones de la docente; "A" para los turnos del alumnado y "VA" para indicar la participación simultánea de los estudiantes; puntos suspensivos para pausas largas o enunciados inconclusos; paréntesis para las acciones de la docente y alumnos, y corchetes para el minuto de la grabación.

Tabla 2
Ejemplo del momento 1

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?"

Fuente: Elaboración propia.

La tercera fase consistió en la recuperación del discurso de la profesora sobre su labor, a través de entrevistas de autoconfrontación simple. Esta es una herramienta empleada por el ISD para el análisis del trabajo representado. Se trata de un diálogo entre el profesor y el investigador a partir de la observación de videos de sus clases. Antes de la autoconfrontación se eligió un video de clase que permitiera observar una o más de las verbalizaciones de la docente que se eligieron en el análisis de la fase 2. Durante la autoconfrontación el entrevistador dio un resumen de la clase elegida a la profesora; después le presentó el video de clase y orientó el diálogo hacia alguna de las verbalizaciones a partir de las siguientes preguntas: "¿qué fue lo que sucedió en lo observado?", "¿que propósito tenía esta actividad?", "¿considera que se cumplió ese propósito?" y "¿qué es lo que quería enseñar con esta actividad?".

El corpus de esta fase se compone de tres entrevistas de autoconfrontación, en total 119 minutos de videograbación transcritos. Para el análisis de las entrevistas se seleccionaron los fragmentos de discurso de la maestra que permitieran ampliar la comprensión de los saberes por enseñar y para enseñar. Las respuestas de la profesora ampliaron la comprensión de los datos recuperados en las fases 1 y 2, y derivaron en las categorías finales:

a) *organización para la enseñanza*, que refiere a los momentos en que la docente organiza sus clases y que están en función de la organización multigrado;
b) *los saberes por enseñar*, que muestran los contenidos de enseñanza que la maestra menciona en la entrevista y en la autoconfrontación, y
c) *los saberes para enseñar*, que presentan las formas de enseñar dichos contenidos y permiten identificar la simultaneidad de algunas actividades de enseñanza.

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2291 • ISSN: 2448-8550

Resultados

Los resultados se presentan en dos secciones. La primera muestra la organización de la enseñanza en el aula participante, y la segunda qué contenidos se enseñan y cómo, a partir de la descripción de los saberes por y para enseñar. Para ilustrar las descripciones se utilizan fragmentos de clase colocados entre paréntesis y números romanos; además se muestran, entre corchetes y números arábigos, recortes de la entrevista inicial o autoconfrontación que rescatan los sentidos que la maestra atribuye a su labor.

La organización de la enseñanza

La docente organiza las sesiones en tres momentos: *actividades grupales* –AG–, *actividades diferenciadas* –AD– y *puesta en común* –PC–. El primero sitúa a los alumnos de todo el grupo en el tema a partir de recordar lo visto en otras sesiones o introducir un tema; las AG se desarrollan en diferentes horas de la jornada (no exclusivamente al inicio). El momento AD implica la división del grupo en dos o tres secciones; la organización en dos se guía por un criterio alfabético, esto es, quienes escriben con todas las letras en un subgrupo y quienes no en otro; mientras que la división en tres está en función del grado. Finalmente, la PC se desarrolla después de las actividades diferenciadas para reunir a todo el grupo y socializar las actividades [1].

> [1]. Tengo que elaborar una introductoria y (…) trabajar actividades diferenciadas, pero sin salirnos del tema para que no nos cueste mucho trabajo y finalmente cerrar con una puesta en común porque nos va a permitir ver el aprendizaje o el logro de nuestros alumnos en esa sesión [ENTREVISTA].

Esta forma de organizar las clases está estrechamente relacionada con el modelo denominado *currículo común con actividades diferenciadas* utilizado en prácticas multigrado de otros países (Arteaga, 2023). En el caso mexicano, el trabajo por tema común y actividades diferenciadas es parte de las sugerencias didácticas de la Propuesta Educativa Multigrado –PEM– (SEP, 2005) y sigue vigente en la práctica (Rodríguez y Leurquin, 2024). A partir de la formación continua reportada por la docente, es posible suponer que conoce esta forma de organización a partir de la formación continua proporcionada por la supervisión escolar.

Los contenidos y actividades de enseñanza que se proponen en cada momento de clase son producto de las decisiones didácticas de la docente, puesto que no existe un currículo nacional que prescriba qué enseñar y cómo en un aula multigrado. De la PEM se recupera la organización de las clases, pero no es posible afirmar que oriente otras de sus decisiones didácticas.

Qué se enseña y cómo en el aula multigrado

En esta sección se presentan los contenidos y las formas de enseñarlos identificados en las clases; algunos se mencionaron desde la entrevista inicial y otros se describieron más ampliamente en las autoconfrontaciones.

Los contenidos de enseñanza

Los contenidos de enseñanza se organizan según el momento de clase en que se abordaron (Tabla 3).

Tabla 3
Contenidos de enseñanza

AD		AG
Primero	Segundo y tercero	Primero, segundo y tercero
• Reconocimiento de vocales • Reconocimiento de los artículos "el" y "la" • Palabras directrices: gato, lima o llave • Sílabas que forman las palabras directrices • Formar palabras a partir de sílabas • Fluidez en la lectura en voz alta	• Descripción de personas • Letras iniciales de palabras • Adjetivos calificativos • Ortografía: b y v, g y gu • Rutina de un día en la escuela y un día completo • Uso de mayúsculas • Verbos en presente conjugados en primera persona • Verbos en infinitivo • Verbos para escribir reglas	• Trazo correcto de las letras de tortuga, jirafa y mono • Autodescripción (usando dibujo en primero, con las letras iniciales de las palabras en segundo y por escrito en tercero) • Descripción de personajes y personas • Descripción de un lugar • Definición de una rutina diaria • Ejemplos de una rutina diaria • Ejemplos de un reglamento escolar

Fuente: Elaboración propia.

La distribución de contenidos permite identificar qué se trabaja en las AG y qué en las diferenciadas. El criterio de organización de estas últimas es la presencia/ausencia de alfabeticidad estricta; esto es, los que escriben con todas las letras (segundo y tercero) por un lado, y quienes están en periodos previos (presilábicos y de fonetización de la escritura) por otro. Además, es posible advertir que los contenidos que aborda con segundo y tercero durante las actividades diferenciadas son los mismos.

Los contenidos abordados en primer grado se enfocan en el principio alfabético del sistema de escritura y responden a lo indicado en el método de alfabetización que utiliza la docente (reconocimiento de vocales, artículos, sílabas y palabras directrices) [1]. Aunque en el trabajo representado la maestra lo describe como un método global, en las observaciones de clase se identificó que la unidad de enseñanza es la palabra y de ella se derivan unidades menores como la sílaba y las vocales, para luego continuar con la palabra y el texto [2].

> [1]. Me convenció mucho un método llamado *método Sarita*, es un método de aquí de México, de Mérida, Yucatán (…) es un método global en el que vamos de lo general a lo particular [ENTREVISTA].

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2291 • ISSN: 2448-8550

> [2]. 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 trece 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 [20:15-20:55_AUT1].

En el bloque de contenidos para segundo y tercero [2] se encuentran los relacionados con los tipos textuales descripción, reglamentos y rutinas, además de ortografía literal, uso de mayúsculas y aspectos gramaticales como los adjetivos y verbos. Estos dos últimos se enmarcan en los tipos textuales de modo que los verbos se abordan como parte de la escritura del reglamento, por citar un ejemplo. Las convenciones del sistema de escritura y los aspectos gramaticales se enseñan solo a los alumnos alfabéticos.

> [2]. Para segundo grado, como mis alumnos ya leen entonces yo necesito nada más hacer más fluida su lectura, la comprensión lectora, o a lo mejor ir fomentando la ortografía (…) ahora en tercer grado estoy viendo esquemas, ya vi resúmenes, ¿qué es un resumen?, ¿cómo lo realizamos? [ENTREVISTA].

Por otro lado, los contenidos que se comparten en los tres grados son el trazo de las grafías y la presentación de los tipos textuales. En el primero, la profesora lo relaciona con la calidad del trazo [3] (Figura 3). En la autoconfrontación la docente alude a la segmentación entre palabras, sin embargo, en el trabajo real se observó que la actividad se enfoca únicamente en los aspectos figurales del sistema de escritura (Ferreiro, 2006).

Figura 3
Lámina para ilustrar el trazo

Fuente: Elaboración propia.

> [3]. Necesito que mejoren lo que es su escritura porque son niños pequeños y, por ejemplo, en segundo grado trabajamos lo que es la segmentación, queremos que ya separen bien las palabras y sobre todo que sus escritos sean entendibles, entonces, por eso les manejo los diferentes tipos de letras desde el inicio [04:23-04:50_AUT2].

En lo que respecta a la presentación de los tipos textuales, la docente aborda modelos con todo el grupo para introducirlos a lo que ella denomina "el proyecto" [4]; es decir, interpreta el tipo de texto como el tema de un proyecto sobre el que trabaja en un conjunto de sesiones.

> [4]. Es un proyecto, mi tema es la descripción, pero voy viendo por partes. La finalidad es que no nada más se queden ellos con la descripción de una persona o de un objeto, sino saber que podemos describir nuestra rutina diaria, que podemos describir nuestro lugar favorito, o sea, que hay muchas cosas que podemos describir [12:28-12:55_AUT1].

Las formas de enseñanza

En el análisis del trabajo real identificamos formas de enseñanza ajustadas tanto a los contenidos, como al momento de la sesión (Tabla 4). De este modo, hay actividades exclusivas para cada grado que se desarrollan durante las AD, y otras que van dirigidas a todo el grupo, las cuales se abordan en AG y PC. Además observamos diferencias en las formas de trabajar con segundo y tercero que dan pistas sobre la graduación entre estas dos secciones del grupo.

Tabla 4
Saberes para enseñar

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
• Dibujar su persona • Leer en voz alta las vocales con orden alternado • Leer en voz alta los artículos "el" y "la" • Segmentar palabras en sílabas, esto implica: leer en voz alta la palabra (alumnos), segmentar la palabra en sílabas (docente), leer en voz alta cada sílaba y luego en conjunto (alumnos) • Remarcar la palabra del día y decorarla con bolitas de papel • Dibujar lo que más les gusta hacer de su rutina diaria • Dictar oraciones: docente dicta y alumnos escriben y dibujan un paisaje representando una de las oraciones • Lectura en voz alta de oraciones	• Describir por escrito a un compañero para que los demás adivinen de quién se trata • Escribir y dibujar su rutina escolar • Completar el dibujo de un paisaje mediante consignas y exponerlo • Copiar las letras iniciales de palabras en una hoja blanca y hacer los dibujos correspondientes	• Discutir y escribir qué reglas consideraban aplicables en la escuela • Escribir y dibujar su rutina de un día completo • Leer un texto descriptivo de un personaje y recuperar sus características • Describir y dibujar su lugar favorito, y exponerlo • Elaborar una autodescripción con base en las letras iniciales de palabras

Fuente: Elaboración propia.

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2291 • ISSN: 2448-8550

Las formas de enseñanza exclusivas de los alumnos no alfabéticos responden al método de alfabetización que utiliza la docente –método *Sarita* (Carrillo y Herrera, 2019)–. El trabajo comienza a partir de una palabra directriz con tareas de repetición, segmentación en sílabas, copia, decoración y visualización en textos más extensos como la frase y el cuento. La docente emplea este método porque considera que la enseñanza a partir de palabras –y no sílabas– evita el silabeo durante la lectura. En el fragmento (I) aparece el trabajo con la palabra directriz "gato". En la autoconfrontación, la profesora explica que el primer paso es leerla, luego partirla en sílabas y después repetirla y decorarla. Para la docente este procedimiento sustituye a las planas [5], lo que sugiere una concepción del aprendizaje vinculada con la repetición y las actividades que implican manipular material concreto. Además, en la entrevista menciona que prefiere iniciar el trabajo con la palabra y no con la sílaba, para ayudar a la fluidez en la lectura [6].

(I). FVER_01: Si yo corto esta palabra, para los de primero, la vamos a cortar (corta la palabra gato en sílabas). ¿Junto dice…?
VA: Gaatoo.
FVER_01: ¿Cómo?, ¿junto dice…?
VA: Gaatoo.
FVER_01: Gato, no dice gaatoo, no. ¿Cómo dice?
A: Gaatoo.
FVER_01: Gato, todo junto. A ver, Roberto, pero si yo la corto, ¿cómo dice aquí? (muestra la tarjeta con la sílaba *to*) [17:57-19:31_CLASE2].

[5]. Ahí estamos trabajando con la palabra directriz *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 que 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 [28:27-29:13_AUT1].

[6]. Yo rescato que es importante que el alumno aprenda a leer por palabras, o sea, no por sílabas, porque he notado mucho que cuando el alumno aprende a silabear es difícil después quitarle el silabeo [ENTREVISTA].

La visualización de las palabras directrices en textos más extensos se aborda a partir de la lectura de un cuento. La profesora muestra el texto, lo lee en voz alta y hace pausas para que nombren las palabras directrices (Figura 4). Se trata de cuento elaborado exprofeso para practicar las palabras.

Otra actividad para alfabetizar es el trabajo con los artículos "el" y "la". La profesora emplea la misma estrategia de visualización y repetición que con las palabras directrices, y justifica su enseñanza a partir de la reiterada presencia de estas partículas en los textos escritos [7]. La estrategia de alfabetización que emplea la docente prioriza

Figura 4
Cuento para practicar las palabras

Fuente: Carrillo y Herrera (2019).

la repetición de unidades menores a la oración con una intención acumulativa que parece dejar de lado el sentido de la escritura como forma de comunicación.

> [7]. 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 los van a utilizar, entonces necesitamos que ellos aprendan o conozcan esos dos artículos, "el" y "la" [19:48-20:06_AUT1].

Además de las actividades propias del método, se identificaron otras en las que la docente integra al resto del grupo en el proceso de alfabetización, lo que implica que los alumnos alfabéticos apoyen a quienes no lo son. Dos de estas actividades son el dictado y el trabajo en equipo. En la primera observamos cuatro variantes que alternan la extensión del texto que se dicta (palabra, frase o párrafo) y la distribución de las funciones de dictante y escriba: a) la maestra dicta a los no alfabéticos, b) un niño alfabético dicta a uno que no lo es, c) dictado entre alfabéticos con intercambio de roles (un niño de segundo dicta a uno de tercero y viceversa) y d) un estudiante no alfabético dicta a uno que ya escribe con todas las letras. La primera variante la utiliza cuando trabaja con actividades diferenciadas por grados y ella trabaja directamente con los alumnos de primero y el resto del grupo hace otras tareas; en cambio, las otras tres variantes se usan cuando propone agrupamientos flexibles entre alumnos de los tres grados.

En la entrevista, la docente explica que la funcionalidad de la primera variante es que los alumnos no alfabéticos comiencen a reconocer el sonido de las letras que deben escribir [8].

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2291 • ISSN: 2448-8550

[8]. 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 [ENTREVISTA].

En el ejemplo (II) el dictado se propone entre alumnos alfabéticos, por lo que la docente recalca el sentido colaborativo de la actividad. A partir de la autoconfrontación, explica otras finalidades del dictado [9]; es decir, se usa como complemento en una tarea que resultó más breve de lo esperado, da la oportunidad de monitorear el avance de todo el grupo y es una estrategia que apoya en la calidad del trazo. Nuevamente se observa el interés de la maestra por los aspectos figurales de la escritura como una constante para los tres grados.

(II). 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. Quiero que les tengan paciencia, así como su mamá les tiene paciencia para dictarles, ustedes van a tener paciencia para dictarles a sus compañeros [23:19-24:00_CLASE2].

[9]. 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" (…) Entonces es, a veces, 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 [07:41-08:50_AUT2].

Una forma de trabajo colaborativo para apoyar en el proceso de alfabetización es la escritura en equipos con alumnos que cuentan con diferentes niveles en el proceso de alfabetización. En el fragmento de clase (III), la docente propone la escritura colaborativa de una descripción, en la cual los alfabéticos ayudan a una compañera. En la autoconfrontación, explica el sentido colaborativo de los equipos y la intención de dar seguridad a quienes están aprendiendo a escribir, así como la dinámica de organización del grupo que implica esta actividad [10]. Ahora bien, es interesante notar que la ayuda consistió en el dictado de las letras que forman las palabras, lo que aporta al reconocimiento de la forma y el nombre de las grafías, pero contribuye escasamente a la comprensión del significado de la escritura como práctica social.

(III). FVER_01: Después cuando terminemos, es por equipos y saben que los equipos nos apoyamos. Entonces, 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 [57:30-58:40_CLASE2].

> [10]. Ahí previamente yo acomodé los lugares, las filas estratégicamente para realizar esta actividad, si se da cuenta, los alumnitos quedaron uno en cada equipo (…) entonces, estratégicamente yo los fui acomodando a ellos en las filas para que al armar los equipos estuvieran acompañados de alumnos que ya consolidaron ese proceso, o sea, que los podían ayudar a realizar la actividad. Aquí la intención es que todos realicen la actividad (…) que ellos aprendan a apoyarse entre compañeros y que los otros sientan esa confianza de "sí puedo hacer la actividad" [15:50-17:06_AUT2].

En lo que respecta a las actividades desarrolladas con los tres grados identificamos que algunas se relacionan temáticamente y conllevan pautas de gradualidad a partir de: 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, y b) la extensión, que alude al tamaño de la unidad dictada (palabra/párrafo) o bien a la cantidad de texto que se va a escribir. En el ejemplo (IV), los de primero dibujan (algo que les gusta hacer), los de segundo escriben y dibujan (su rutina escolar), y los de tercero escriben las acciones que corresponden a un periodo de tiempo más largo (su rutina diaria). Esta organización es útil para la distribución de tareas entre las secciones del grupo, lo que apoya el trabajo de la docente en un grupo diverso; sin embargo, beneficia escasamente la colaboración entre los estudiantes porque replica el modo de organización del aula graduada.

> (IV). FVER_01: Primer grado pongan mucha atención, van a hacer un pequeño dibujo de lo que más les gusta hacer, de lo que hacen todos los días en su rutina. Van a dibujar, nada más primer grado, van a dibujar lo que les gusta hacer, qué hacen todo el día de su rutina. Segundo grado nos va a contar su rutina de aquí de la escuela, acuérdense bien qué es lo que hacen cuando vienen a la escuela, si soy de los que a cada rato pido permiso para ir al baño, si soy de los que a cada rato me ando levantando, lo van a dibujar y le van a escribir (…) Y tercer grado, nos va a escribir su rutina, pero de un día [17:48-19:30_CLASE4].

Sobre las actividades diferenciadas que no mantienen relación temática entre los tres grados, identificamos las que abordan contenidos de alfabetización para los de primero y las que se enfocan en algún tipo de texto para segundo y tercero. En el ejemplo (V), los alumnos de primero segmentan la palabra "saco", los de segundo pasan en limpio oraciones y los de tercero usan las oraciones para elaborar un texto. La profesora explica que la gradualidad entre segundo y tercero radica en copiar para pasar en limpio y escribir a partir de frases; además, se trata de actividades que le permiten monitorear el trabajo del grupo de forma más individualizada [11].

> (V). 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 (…).

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2291 • ISSN: 2448-8550

FVER_01: A los de segundo grado les voy a dar en una hoja blanca, me van a pasar toda esa lista, pero que les quede así como les he enseñado yo. Vamos a hacer en forma de lista (…) ¿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. Con la información que tienen me van a contar esto, pero en forma de texto [00:57-25:05_AUT6].

[11]. Las actividades diferenciadas, comienzo con primero o con tercero (…) trato de que sean similares, o sea, parecidas, nada más llevarles el grado de dificultad para no llevarnos mucho tiempo en una explicación y otra, por ejemplo, ahí con segundo grado era lo de elaborar su descripción ya nada más pasarla a limpio, y con tercero, pues era lo mismo, una descripción, simplemente lo elevamos un poquito el grado de dificultad, que era pasarlo a un texto (…) al terminar empiezo a dar mi rondín, o sea, a ver por grupos, yo ya voy viendo ciertos niños que regularmente presentan dificultades y es donde yo me voy acercando o ellos mismos me hablan y ahí me voy acercando para ver sus actividades, hacerles observaciones y despejarles alguna duda [25:40:29:20_AUT3].

Como parte de las actividades para los alfabéticos, la profesora prioriza la enseñanza explícita de reglas ortográficas, y algunas conjugaciones verbales útiles para escribir los tipos de texto que aborda en clase. En estas tareas explica la regla (algunas veces se presenta escrita para que la copien y en otras se dicta), los alumnos buscan ejemplos de esta y practican escribiendo otros ejemplos. El fragmento (VI) muestra el trabajo con las reglas ortográficas de la letra b expuestas en un cartel para las secciones de segundo y tercero.

(VI). FVER_01: La letra *b*, fíjense cuándo vamos a ocupar nuestra letra *b*, ¿alcanzan a leer aquí?, ¿alguien que alcance a leer aquí? (señala el cartel).

A: No.

A: Yo no veo.

FVER_01: Bueno, palabras que empiezan con *bu* (lee las reglas del cartel), ¿cómo qué?

A: Burro.

FVER_01: Burro, entonces burro, ¿con cuál letra iría? Con la *b*…

A: De vaca.

A: De bolita.

FVER_01: La *b*, porque la otra es la *v*. Entonces, si yo escribo así, ¿es correcto? (escribe "vurro" en el pizarrón) [12:40-13:00_CLASE3].

Discusión y conclusiones

El análisis de la práctica de la profesora participante permite comprender cómo organiza las clases con alumnos de diferentes grados, identificar la diversidad de contenidos que enseña y reconocer las formas de enseñanza que emplea. En el trabajo analizado es posible identificar que la enseñanza plantea al menos dos retos: tres grados escolares con aprendizajes esperados específicos para cada uno de ellos y la consolidación del principio alfabético del sistema de escritura con una sección del grupo. El primero de estos está en función del currículo mexicano de primaria, el cual tiene una organización graduada que le exige a la docente reorganizarlo para

hacerlo accesible a su grupo. El segundo reto es compartido por otros docentes que enfrentan el complejo y viejo problema de la alfabetización inicial en los inicios de la escolaridad (Aguilar, 2023; Hernández, 2021) tanto en escuelas graduadas como multigrado. El currículo mexicano de primaria de 1993 orientó la enseñanza desde la perspectiva psicogenética de la lengua escrita desarrollada por Ferreiro y Teberosky desde los años 70. Esto representó un avance importante en la vinculación entre la investigación educativa y el diseño curricular; sin embargo, en las prácticas docentes se generaron diversas complicaciones derivadas de la incomprensión de la propuesta de enseñanza y de la mitificación de los métodos de alfabetización (Gerardo-Morales, 2022).

Con respecto al primer reto, los momentos en que la docente organiza al grupo para la enseñanza muestran su esfuerzo por transgredir el modelo graduado del currículo a partir de recuperar estrategias de trabajo por tema común y actividades diferenciadas que han sido empleadas por profesores en México y otras partes del mundo (Arteaga, 2023). La docente emplea estas maneras de organizar su clase y con ello organiza la enseñanza con relación a los momentos que sistemáticamente aparecen en sus clases; sin embargo, el análisis del trabajo en el aula muestra que durante las actividades diferenciadas se replica la organización del aula graduada. La docente reiteradamente organiza el trabajo con las secciones del grupo en función del grado escolar y diferencia las tareas para cada grado. Las actividades en que los alumnos de todo el grupo trabajan juntos, por ejemplo, en las variantes del dictado, son escasas.

En lo que respecta al segundo reto, a partir de los contenidos por enseñar y las formas de enseñarlos es posible advertir que la enseñanza está orientada, en principio, en la alfabetización de los alumnos de reciente ingreso a la primaria. En el empleo del *método Sarita* se advierten concepciones de la lengua escrita como un código de transcripción. En estas se prioriza la segmentación de lo escrito en unidades como la sílaba y la palabra, las cuales se abordan fuera de contextos de significado para el alumnado. Aunado a ello, no se registraron actividades de escritura autónoma con los alumnos no alfabéticos. Probablemente esto está en función del supuesto según el cual quienes no cumplen con la alfabeticidad estricta no pueden escribir. Esto parece sugerir que el debate pedagógico sobre la alfabetización inicial de las últimas tres décadas y que se incorporó en el discurso curricular mexicano con el Plan 1993 no ha permeado en el trabajo real ni representado de la profesora.

Las actividades que se desarrollan con los alfabetizados muestran la diversificación de la enseñanza en torno a las convenciones del sistema de escritura y los aspectos gramaticales del mismo. La profesora aborda estos contenidos con los alumnos de segundo y tercero a través de actividades de enseñanza explícita en las que primero se aprende la regla y luego se practica. Esto permite suponer que las discusiones sobre la enseñanza de la gramática desarrolladas en diversas investigaciones de didáctica

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2291 • ISSN: 2448-8550

de la lengua –como las del Grupo de Estudios de Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación o las del Grupo de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas– tampoco ocupan un lugar en el trabajo real de la profesora.

En principio, el problema pedagógico que plantea el multigrado es sorteado hábilmente por la docente a través de la organización de la enseñanza en los momentos de actividades grupales y diferenciadas. La organización del grupo en momentos de trabajo conjunto y separado permite a la profesora gestionar el tiempo didáctico de modo que puede monitorear el avance de algunos alumnos de forma individual a la par que el resto trabaja; así mismo, dicha gestión le ayuda mediar la enseñanza de dos procesos importantes: el de alfabetización inicial con una sección del grupo, y de las convencionales del sistema de escritura con otra. Algunas veces esta enseñanza se desarrolla de manera directa y dirigida por ella (por ejemplo, cuando muestra la palabra directriz y orienta su segmentación en sílabas) y en otras la desarrolla a través del trabajo en equipos. Sin embargo, se observan dos problemáticas relevantes para la enseñanza: una de estas es que la diferenciación de las actividades se apoya principalmente en la organización de equipos de trabajo conforme los grados escolares; la otra refiere a los conocimientos de la docente sobre didáctica de la lengua para la alfabetización.

Los contenidos de enseñanza y las formas de enseñarlos permiten suponer que la docente orienta sus prácticas por concepciones tradicionalistas. Los alumnos se alfabetizan, memorizan las reglas ortográficas y realizan las tareas propuestas por la profesora, pero no es posible asegurar que este aprendizaje se desarrolle en el contexto de prácticas de lenguaje significativas y donde la acción de escribir tenga sentido para el alumnado.

El análisis del trabajo real y representado sugiere que la docente cuenta con un modelo de enseñanza propio, que ha construido a partir de su formación continua en torno a la planificación en multigrado y sus experiencias sobre lo que le funciona para alfabetizar, y con la enseñanza explícita de aspectos gramaticales y ortográficos. De este modo, las formas en que organiza la enseñanza responden a dicho modelo, el cual podría fortalecerse a partir de incorporar los hallazgos de la didáctica de la lengua sobre la enseñanza para la alfabetización en el comienzo de la escolaridad primaria.

Referencias

Aguilar, L. (2023). *Análisis del trabajo docente en la enseñanza de la lengua escrita en preescolar* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro]. https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/7883

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

Boix, R., y Domingo, L. (2021). Aula multigrado y aprendizaje entre edades. En P. Abós, R. Boix, L. Domingo, J. Lorenzo y P. Rubio (eds.), *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible* (pp. 57-73). Graó.

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). https://doi.org/10.35362/rie5541580

Braslavsky, B., y Pineau, P. (2014). *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. UNIPE.

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.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:734562c8-c0e2-4566-8700-b80784f582d9/re35216-pdf.pdf

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 Editorial Universitaria.

Castillo-Aramburu, M., y Meza-Durlez, R. (2020). El currículo nicaragüense para la enseñanza de la lectura en la modalidad multigrado. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, *4*(2), 7-22. https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp7-22

Domingo, L., Lorenzo, J., Boix, R., y Rubio, P. (2021). Hacia dónde va la escuela. En P. Abós, R. Boix, L. Domingo, J. Lorenzo y P. Rubio (eds.), *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible* (pp.133-155). Graó.

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

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://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/336

Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (3). https://doi.org/10.25009/cpue.v0i3.136

Ferreiro, E., y Gómez, M. (eds.) (2000). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (16a. ed.). Siglo XXI.

Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

Figueiredo, C., y Rodrigues, A. (2016). Práticas de alfabetização em turma multisseriada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). *Práxis Educativa*, *11*(1), 215-241. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i1.0010

Fonseca, M., Pérez, J., y Silva, H. (2018). *La explicitación del propósito de lectura como estrategia metacognitiva en la enseñanza de la comprensión lectora en aulas multigrado de la Institución Educativa Simón Bolívar de Paz de Ariporo, Casanare, Colombia* [Tesis de maestría, Universidad de La Salle]. https://hdl.handle.net/20.500.14625/22676

Frausto, L., y Bernal, F. (2023). Establecer una evaluación formativa en el aula multigrado a partir de las prácticas sociales del lenguaje como referente fundamental. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, *10*(20). https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/303

Galván, L., Solares, D. V., y Espinosa, L. (2018). Recursos pedagógicos para la enseñanza: una noción desde el aula multigrado. En A. Cano y E. Ibarra (coords.), *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado* (pp. 61-79). Nómada. https://escuelarural.net/wp-content/uploads/2018/11/EscuelasMultigradoDigital.pdf

Gerardo-Morales, E. (2019). Alfabetización inicial conocimientos y creencias de docentes mexicanos de educación primaria. En A. Cotán (coord.), *Nuevos paradigmas en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 93-112). Adaya Press.

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). Eón.

Hernández, M. N. (2021). La práctica docente en la alfabetización inicial. Un diagnóstico en la educación primaria en San Luis Potosí (México). *Educando para educar*, *22*(42), 143-156. https://becenesl.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/108/106

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2291 • ISSN: 2448-8550

INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2020). Soledad de Doblado, Veracruz de Ignacio de la Llave (30148). *México en cifras*. https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=30148#collapse-Resumen

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

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *8*(17), 37-66. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001704

Kalman, J., y Street, B. (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales*. Siglo XXI/Crefal.

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. D. González (coords.), *Formación de docentes para los territorios rurales* (pp. 206-220). RIER/Colofón. https://www.grade.org.pe/creer/archivos/Libro_Formacion_de_docentes_para_los_territorios_rurales._Miradas_internacionales-1.pdf

Rodríguez, B. A. (2021). Enseñar español en la escuela primaria: autoconfrontación y análisis de la práctica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1258. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-005

Rodríguez, B. A., y Leurquin, E. V. (2024). Repertorio didáctico de los docentes al enseñar español en primarias multigrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *29*(101), 415-442. https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/234/435

Santos, L. E. (2020). *Didáctica multigrado: algunas claves para una pedagogía de la diversidad* [Serie "Aportes para el Diálogo y la Acción", N° 14]. Proyecto Creer. https://hdl.handle.net/20.500.12820/651

Schmelkes, S., y Aguila, G. [coords.] (2019). *La educación multigrado en México*. INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf

SEP [Secretaría de Educación Pública] (1993). *Plan y programas de estuidio 1993*.

SEP (2005). *Propuesta Educativa Multigrado 2005*. SEP.

SEP (2006). *Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio*.

Servín, O. O. (2024). *La enseñanza del español en aulas multigrado: análisis del trabajo docente* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro]. Repositorio Institucional UAQ. https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/11270

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Terigi, F. Z. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. http://hdl.handle.net/10469/1266

Vasilachis, G. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Anexo

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?

Cómo citar este artículo:

Rodríguez Hernández, B. A., Córdova Hernández, E. J., y Servín Calvillo, O. O. (2025). La alfabetización en aula multigrado: análisis del trabajo docente. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, *16*, e2291. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2291

Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.