

La práctica docente en escuelas multigrado después del confinamiento social

Teaching practice in multigrade schools after social confinement

¹Fabiola Isabel Castro-Romero, ²Blanca Araceli Rodríguez-Hernández

¹Doctorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de San Luis Potosí. De Los Talleres No. 186, Valle Dorado, C.P. 78399, San Luis Potosí, S.L.P., México. Correo electrónico: fabiola-castroromero@live.com.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5807-3048>

²Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado, Universidad Autónoma de San Luis Potosí. De Los Talleres No. 186, Valle Dorado, C.P. 78399, San Luis Potosí, S.L.P., México. Correo electrónico: araceli.rodriguez@uaslp.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8876-7502>

*Autor para correspondencia

Recibido: 17 de febrero del 2023

Aceptado: 28 de agosto del 2023

Publicado: 30 de septiembre del 2023

<https://doi.org/10.33064/iycuaa2023904313>

e4313

Resumen

El cierre de escuelas vinculado a la COVID-19 acarreó diversas problemáticas, como el rezago educativo. En América Latina, nueve países, entre ellos México, prolongaron este periodo más de un año lectivo, lo que generó estrategias emergentes vinculadas al uso de la tecnología para continuar con los procesos de enseñanza. Esta situación acrecentó las desigualdades, principalmente en las regiones rurales donde la conectividad es escasa o nula.

Este trabajo ofrece una aproximación cualitativa, desde una entrevista semiestructurada, a la práctica docente en escuelas primarias multigrado mexicanas durante el regreso a la presencialidad después del confinamiento. Los resultados muestran que frente a las condiciones impuestas por la COVID-19, la docencia en multigrado asume los retos desde sus propios recursos. Se identificaron formas de enseñanza usadas antes de la pandemia y la incorporación de acciones para resarcir el rezago educativo; un fenómeno al que dedican un tiempo importante de la jornada escolar.

Palabras clave: escuelas multigrado, práctica docente, cierre de las escuelas, regreso a la presencialidad, rezago educativo, organización de la enseñanza.

Abstract

The closure of schools linked to COVID-19 led to various problems, such as educational lag. In Latin America, nine of its countries, including Mexico, extended the closure period for more than one school year, which generated emerging strategies linked to the use of technology and the internet to continue the teaching processes. This situation increased inequalities, mainly in rural regions with high degrees of marginalization where connectivity is scarce or non-existent.

This work offers a qualitative approach, through a semi-structured interview, to teaching practice in Mexican multigrade primary schools during the return to in-person attendance after confinement, also called the new normal. The results show that in the face of the conditions imposed by COVID-19, multigrade teaching takes on the challenges from its own resources, since it was identified that teachers maintain teaching forms that they used before the pandemic and incorporate actions whose purpose is to compensate educational lag; a phenomenon to which they dedicate a significant amount of time during the school day.

Keywords: multigrade schools, teaching practice, school closures, return to face-to-face, educational lag, teaching organization.

Introducción

La pandemia ocasionada por el SARS-CoV-2 provocó cambios significativos en la vida individual y colectiva de los seres humanos en todo el mundo. Desde 2020, las prácticas sociales globales sufrieron transformaciones relevantes para atender la emergencia sanitaria y procurar la prevención. En el ámbito educativo dichas situaciones impactaron las formas de enseñar y aprender. Un hecho relevante, a nuestro juicio, fue el confinamiento obligatorio de la población, que provocó el cierre de las escuelas y trasladó los procesos educativos a los hogares con estrategias de educación a distancia basadas en tecnologías (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [UNESCO], 2021).

En el caso de América Latina y el Caribe, el periodo de cierre de las escuelas se realizó entre febrero de 2020 y marzo de 2021 afectando a 150 millones de estudiantes (Huepe, et. al. 2022); específicamente en México, éste se desarrolló de marzo de 2020 a julio de 2021. En 2021 el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, [UNICEF], alertó que esta situación estaba provocando cada vez más rezagos en los aprendizajes, por lo que convocó a regresar presencialmente a las aulas (UNICEF, 2021).

En el contexto mexicano, la reapertura de los centros escolares fue gradual en un periodo de agosto de 2021 a febrero de 2022. Durante esta etapa, las escuelas acondicionaron sus espacios áulicos y las jornadas para atender la sana distancia (Diario oficial de la federación [DOF], 2021). Esto implicó escalonar a los estudiantes a lo largo de la semana o bien enseñar de forma híbrida con un grupo de alumnos de manera remota y otros de forma presencial. A este periodo de transición en que las aulas mexicanas se adaptaron a las clases presenciales lo denominamos regreso a la presencialidad.

En los territorios rurales del país, las instituciones sufrieron mayores afectaciones durante el cierre de las escuelas debido a la poca o nula conectividad a internet no solo de su población, sino también de sus profesores (Paredes y Navarrete, 2021). Una modalidad educativa ampliamente extendida en el medio rural son las escuelas primarias de organización multigrado. En 2022, 41.9 % del total de escuelas primarias mexicanas funcionaban bajo esta modalidad (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2022), en la cual, en una misma aula, conviven estudiantes de dos o más grados con diferentes edades que cursan un periodo escolar con un solo profesor (Boix, 2020).

Desde antes de la pandemia, diversas investigaciones señalaron las problemáticas en torno a la modalidad educativa multigrado (Galván y Espinosa, 2017; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] 2018; Popoca, et. al. 2020), algunas de cuales son: falta de un currículo nacional (programas y materiales didácticos) orientado a sus características pedagógicas, ausencia de formación inicial y continua del profesorado para estos contextos y desconocimiento generalizado de sus rasgos educativos esenciales en las políticas nacionales. Estas y otras problemáticas permiten suponer que los retos enfrentados en estos contextos escolares durante la escuela en casa fueron complejos; sin embargo, la literatura también ha mostrado las alternativas de enseñanza que surgieron en las escuelas rurales y rurales multigrado para mantener vivos los procesos de enseñanza (Rodríguez-Hernández, et.al, 2021; Calderón-Guevara et.al., 2021; Padilla, et.al., 2021).

En este marco de ideas, resulta indispensable analizar las prácticas docentes en las escuelas de organización multigrado en el periodo de regreso a la presencialidad. Este análisis permite comprender los procesos de enseñar y aprender en aulas de organización multigrado después de la pandemia para conocer qué retos enfrentaron los docentes y cómo los solucionaron.

El objetivo de la investigación que comunica este artículo fue conocer la práctica docente en primarias multigrado en el periodo de regreso a la presencialidad a través de una entrevista semiestructurada a seis docentes. Se eligió esta técnica de recolección de datos por la complejidad que implicaba, en esos momentos, la realización de observaciones de clase. Si bien reconocemos que la práctica docente como objeto de estudio impone exigencias importantes al investigador cuando se analiza desde el discurso de los profesores sobre su labor, resulta relevante un acercamiento situado al pensamiento del profesorado en los momentos de incertidumbre que planteó el regreso a la presencialidad. Los resultados de la investigación muestran que frente a las condiciones impuestas por la COVID-19, la docencia

en multigrado asume los retos desde sus propios recursos en tanto los profesores mantienen formas de enseñanza que ya usaban e incorporan acciones cuyo fin es resarcir el rezago educativo.

La práctica docente y la organización de la enseñanza en las escuelas multigrado

Este apartado presenta la perspectiva desde la que abordamos la práctica docente. Para ello, primero, definimos la práctica haciendo énfasis en su carácter intencionado y vinculado con el contexto social y escolar en el que se desarrolla; posteriormente, presentamos las condiciones particulares de las escuelas multigrado, cuyo estudio en los últimos años ha brindado la posibilidad de sistematizar las formas de organización de la enseñanza en estos espacios.

La práctica docente

Fierro, Fortoul y Rosas, (2012) definen la práctica docente como una praxis social vinculada con la escuela, el contexto institucional, los estudiantes y los saberes inscritos en las disciplinas que se enseñan. Se considera una praxis porque se realiza en un espacio real, donde se efectúan juicios y se toman decisiones mediadas por su carácter social, por los usos y tradiciones del sistema educativo, y por las instituciones (Sacristán, 1988). En este sentido, la delimitación de práctica docente desde la que partimos en esta investigación apela al sentido individual desde el que cada profesor construye sus decisiones didácticas, las cuales están estrechamente relacionadas con el contexto social inmediato en donde las desarrolla (el aula, la escuela y la comunidad) y, a su vez, con el carácter histórico de la profesión.

A partir del posicionamiento teórico anterior, podemos afirmar que el contexto derivado de la pandemia por COVID-19 y los diferentes momentos que emanaron de ésta (confinamiento, regreso a la presencialidad y nueva normalidad), inciden en diferente medida y profundidad en la labor docente. Autores como Bolívar (2006) y Espinoza (2017), coinciden en definir la práctica como una actividad consciente que involucra comportamientos profesionales orientados a ayudar a los estudiantes a apropiarse de un grupo de conocimientos. En este sentido, las decisiones tomadas por el docente en los diferentes contextos de enseñanza que se le presentan surgen de procesos de decisión intencionados, algunos más explícitos que otros, que es necesario estudiar para comprender los retos de la docencia en los momentos de cambio.

Ahora bien, una forma de aproximarse a las decisiones del profesorado es a través del estudio de su discurso sobre la práctica. Particularmente, en torno a las formas de organización del grupo para la enseñanza y de su jornada escolar. La organización de la enseñanza es un acto donde se involucran los saberes gestados en la praxis para lograr las finalidades de la educación desde el conocimiento del profesor como individuo que aprende y enseña en un espacio, y desde los retos que imponen los contextos de enseñanza.

La práctica docente en aulas de organización multigrado

En las escuelas de organización multigrado la diversidad de alumnos que cursan grados distintos conlleva una organización de la enseñanza particular y, en algunos casos, diferente de la escuela graduada. En las últimas décadas, investigadores, redes, colectivos docentes entre otros agentes alrededor del mundo han tomado como objeto de estudio la práctica docente en multigrado (Bustos, 2014; Ezpeleta, 1997; Terigi, 2009; Santos, 2011). Con respecto a las formas de organización de la enseñanza en estos espacios, dichos trabajos han identificado modelos diversos con diferentes impactos sobre el aprendizaje. Ahora bien, el estudio y sistematización de estas formas de organización de la enseñanza en estas escuelas han ayudado a comprender sus procesos didácticos particulares y brindado un marco de comprensión denominado didáctica multigrado (Santos, 2020).

Los procesos didácticos en las aulas multigrado implican distinguir al grupo como una unidad conformada por alumnos de diferentes edades, niveles de aprendizaje y pertenecientes a diversos grados escolares. Por ello, los profesores buscan y configuran elementos curriculares y didácticos comunes que tengan una correspondencia hacia todo el alumnado y resulten ventajosos para la enseñanza (Santos, 2021).

La aplicación de estrategias globalizadoras como los proyectos y los centros de interés permite a los profesores abordar temas comunes donde interviene todo el alumnado y favorece el uso interdisciplinar del currículo (Bustos, 2014). De este modo, el tema en común es utilizado como un hilo conductor que vertebra la planificación didáctica para proponer un elemento temático o contenido curricular que les compete a todos los estudiantes y los une en una situación didáctica en la que cada quien sigue su propio camino (Santos, 2021).

La flexibilidad es una parte importante de la didáctica multigrado. Se encuentra en el manejo del currículo para ajustar el tema en común y elaborar la planificación y también se da en los agrupamientos de los estudiantes. En el aula conformada por pares de edades diferentes, los

profesores reúnen a pequeños grupos para que compartan sus saberes con actividades ajustadas a sus niveles de aprendizaje (Abós, Boix y Bustos, 2014).

En el aula multigrado hay una diversificación donde se intercalan los espacios de atención común y los espacios para la graduación (Santos, 2021). La planificación de actividades parte del tema estructurador para todos. En este espacio las relaciones que se dan entre los alumnos con mayor o menor experiencia permiten una libre circulación del conocimiento (Santos, 2011). Por otro lado, los espacios para la graduación son particulares para cada agrupación de estudiantes y permiten que el profesor reconozca la individualidad y los ritmos de aprendizaje para definir lo que ese grupo en específico debe aprender.

Los aportes en torno a la enseñanza y sus formas de organización en aulas de organización multigrado han enriquecido el conocimiento sobre los procesos de enseñanza en estos ambientes escolares y, a su vez, conforman un cuerpo de conocimientos sólido sobre la práctica docente que se desarrolla en estas instituciones escolares. De este modo, es posible establecer continuidades o divergencias entre las formas de enseñanza que desarrollan los profesores durante el regreso a la presencialidad y las que utilizaban antes de la pandemia.

Materiales y Métodos

Este trabajo es un estudio cualitativo de corte interpretativo, que recoge a través de una entrevista semiestructurada el discurso de los profesores sobre su práctica en las escuelas multigrado en un contexto específico. El objetivo de la investigación fue conocer la práctica docente en escuelas multigrado en el periodo de regreso a la presencialidad. La hipótesis desde la que partimos es que la práctica docente sufrió rupturas derivadas de dos periodos: el cierre prolongado de las escuelas y el regreso a la presencialidad, que estaban vinculadas con la transformación del contexto de enseñanza.

Participantes. En el estudio participaron seis profesores de escuelas primarias multigrado de San Luis Potosí, México, tres de la región centro y tres del altiplano. Los tres profesores de la región altiplano laboran en escuelas de organización bidocente; mientras que el resto, en escuelas unitarias. Ambas regiones comparten características físicas y sociales como las condiciones climáticas, las prácticas religiosas, el comercio y los escenarios educativos.

Para seleccionar los participantes se establecieron cuatro criterios de inclusión: 1) ser docentes de educación primaria multigrado en San Luis Potosí, 2) considerarse o ser considerado por colegas con un buen desempeño profesional, 3) paridad de género y 4) disponibilidad para participar en el estudio. La búsqueda de los participantes se dio en dos momentos. En el primero se solicitó a dos supervisores escolares y a un capacitador externo recomendar a los

profesores que cumplieran estas características. En el segundo se elaboró un formulario de Google distribuido por Facebook y WhatsApp. Como resultado se recolectó información de 17 docentes de diversos niveles educativos y modalidades multigrado. Los criterios expuestos con anterioridad delimitaron la participación de los seis educadores. En la tabla 1 se presentan los principales datos de los entrevistados.

Tabla 1. Características de los participantes.

Participante	Localidad donde se ubica escuela	Modalidad	Años de servicio
Docente 1	Venado. Región Altiplano.	Bidocente	6 años
Docente 2	Guadalcázar. Región Altiplano.	Bidocente	17 años
Docente 3	Cedral. Región Altiplano.	Bidocente	20 años
Docente 4	Cerro de San Pedro. Región Centro.	Unitaria	5 años
Docente 5	Armadillo de los Infante. Región Centro.	Unitaria	6 años
Docente 6	San Luis Potosí. Región Centro.	Unitaria	6 años

Para cuidar la integridad de los participantes en este estudio se elaboró una carta de consentimiento informado, donde se explicitaron los objetivos de la actividad y el resguardo de sus datos personales.

Instrumentos. Para recolectar la información se adaptó el guion elaborado por Juárez, Vargas y Vera, (2012), el cual presenta siete guías contextualizadas y piloteadas para recolectar información en aspectos diversos de la organización multigrado. Para esta investigación, se utilizó la guía para entrevistar al maestro de grupo; este material busca obtener información sobre las formas de intervención de los profesores.

La adaptación del instrumento consistió en su organización a partir de tres dimensiones: a) trabajo en el aula, la cual indaga sobre horarios de clase, distribución de las actividades, organización de los contenidos curriculares y distribución del alumnado; b) enseñanza del español, que recolecta información sobre las estrategias, organización y materiales que usan los profesores en la enseñanza de esta asignatura y c) los materiales y recursos didácticos, la cual permite identificar los materiales que auxilian en las actividades de enseñanza (Anexo 1).

Análisis de la información. El corpus se conformó por seis audiograbaciones, que conjuntan 281.68 minutos de duración. Para analizarlos, primero se realizó un procedimiento deductivo partiendo de las dimensiones del instrumento de recolección de datos; después, uno inductivo para ajustar las dimensiones a partir de la interpretación de lo encontrado.

Para comenzar el análisis, se transcribieron las entrevistas. Posteriormente se organizaron ejes de análisis correspondientes con cada dimensión y se elaboraron tablas para sintetizar las respuestas por profesor (una en cada fila). Estas síntesis se acompañaron de dos columnas, una para destacar las coincidencias y divergencias entre los entrevistados, y otra para la interpretación preliminar (Tabla 2). Por último, se revisaron las interpretaciones con el Software Atlas-TI 22 para ajustar la organización inicial de los datos. Como resultado, se construyeron dos dimensiones: uno para las rupturas y otra para las continuidades en la práctica docente.

Tabla 2. *Análisis de datos.*

¿Cuál es su horario de trabajo? ¿Cuál es el horario de clase? ¿Cómo se distribuyen las diversas materias y descansos a lo largo de la jornada escolar?			
	Resumen	Coincidencias y particularidades	Interpretación
Docente 1	Jornadas de 8:00 a 13:00 hrs. Es muy poco el tiempo para abarcar los contenidos de cada grado. Se trabaja por proyectos donde se pueden vincular dos o más asignaturas La planeación docente es vista como una herramienta para organizar contenidos Parece que la jornada de trabajo tiene bloques de dos horas, con un intermedio para el receso.	Todos llevan una jornada oficial de 8:00 a 13:00 horas. Una maestra en atención a un programa para abatir el rezago extiende tres horas la jornada para trabajar español y matemáticas con alumnos específicos.	Los entrevistados mencionan que, en general, cumplen con un horario de 8 a 13 horas, el cual organizan en dos secciones que se segmentan por el espacio de recreo. Además, se identificó una constante en las respuestas de los profesores: la alusión a los efectos de la COVID en la organización de sus jornadas escolares.

Resultados

Los resultados permiten comprender las formas de organización en las aulas multigrado durante el periodo de regreso a la presencialidad. Primero se describen las dimensiones o categorías, según corresponda, y luego se incorporan fragmentos del discurso de los profesores que ilustran la descripción, estos están señalados con números romanos. La primera dimensión muestra las continuidades encontradas en la práctica de los profesores antes y después del confinamiento y se organiza en dos categorías: la planificación docente y el uso de materiales de apoyo a la enseñanza. La segunda dimensión presenta las rupturas de la

práctica docente a través de tres categorías: tareas incorporadas a la jornada escolar, distribución del alumnado y actividades de atención al rezago educativo.

Continuidades en la práctica docente antes y después del confinamiento

El conocimiento generado por la didáctica multigrado ha analizado los procesos metodológicos de enseñanza en estas aulas, centrándose particularmente en las estrategias didácticas, la organización del espacio y del tiempo, y los recursos curriculares (Boix y Bustos, 2014). Estos y otros aportes permiten aproximarse a las prácticas docentes antes de la pandemia y auxilian en la identificación de las formas de organización que permanecen, y las que ya no están. Dado lo anterior, se entiende por continuidad de la práctica docente a aquellas acciones realizadas por los profesores identificadas en la literatura. Enseguida se presentan las dos categorías que forman la presente dimensión.

Planificación de la enseñanza. La flexibilidad curricular y la propuesta de momentos de trabajo en común desde hilos conductores temáticos y trabajo individual con actividades diferenciadas encontradas en estos modelos son prácticas curriculares y didácticas propias de las escuelas multigrado (Santos, 2021).

Con respecto a la forma en que organizan los contenidos del currículo, cuatro de los entrevistados utilizan el contenido o actividad en común (I). Este consiste en la búsqueda y selección de contenidos de la misma temática en el plan de estudios de cada grado y actividades diferenciadas para los diversos grupos (II). Los dos profesores restantes seleccionan los contenidos por relevancia para cumplir el perfil de egreso o cubrir las necesidades del alumno y su contexto.

(I) Para trabajar un proyecto se tienen que buscar los contenidos en común. Por ejemplo, tenemos los contenidos de cuarto año, trabajamos mucho el proceso de que vayan relacionando las cosas que tienen a su alrededor con los procesos mentales que ellos tienen que utilizar para poder desarrollar un problema o dar solución a alguna situación que tenga (Docente 1, 2022).

(II) Seleccionamos más que nada todos aquellos contenidos que son primordiales y que deben de cumplir con todo el perfil de egreso de cada uno de los grados. Pues más que nada, al inicio del ciclo siempre se hace una dosificación de cuáles son los contenidos con mayor peso académico (Docente 3, 2022).

Para seleccionar el tema en común, la mayoría de los entrevistados toman en cuenta criterios como la relación de los contenidos para elegir aquel que fungirá como eje, esto es independiente del bloque en el que se encuentran (III).

(III) No importa que el plan y programas maneje un tema en el bloque, vamos a suponer en primer año se está trabajando un tema. En segundo, ese mismo tema se trabaja en otro bloque, pero siempre buscamos compaginar y aunque es el libro de texto, no inicia desde la primera página, siempre buscamos que los temas compaginen, aunque sea de diferente bloque y esto con el fin de que vaya el tema en común (Docente 4, 2022)

Otro criterio para esta selección es priorizar los contenidos de sexto grado, pues quieren responder a los requerimientos de la Olimpiada del Conocimiento y, además, son los estudiantes que están a por ingresar a la educación secundaria (IV).

(IV). Trabajo en mayor cantidad de contenidos de sexto, adecuando a quinto y a cuarto con un poquito menos de dificultad, a veces es el que viene más saturado con planea, con olimpiadas, con evaluaciones del sector, con Olimpiada. (Docente 2,2022).

El tercer criterio es la organización del contenido en común a partir de español y matemáticas. Los entrevistados encuentran más posibilidades de relacionar las temáticas de estas asignaturas e, incluso, trabajarlas interdisciplinariamente para abarcar más contenidos en una sola actividad (V).

(V). Más importancia se le da a español y matemáticas, lo que es lectura, operaciones básicas, pero en lo que equivale más español y matemáticas, pues ahorita en lo que es la zona, tenemos muy bajas calificaciones, se les da a esas materias porque se ve todos los días. (Docente 4, 2022).

Los materiales utilizados para la organización de la enseñanza. En esta categoría se describen las prácticas que aluden al uso de materiales de apoyo a la docencia. Primero se explicitan las herramientas que ayudan a planificar y posteriormente los materiales de apoyo a los alumnos.

Para planificar los seis entrevistados utilizan los programas de estudio y los libros de texto gratuito. Tres de ellos, además, agregan el uso de la Propuesta Educativa Multigrado 2005 (en adelante PEM). Dos profesores usan la PEM a través de la adaptación de los ficheros de trabajo a las temáticas actuales de los programas de estudios; mientras que otro docente toma como referente el modelo de enseñanza que propone la PEM para organizar sus propias actividades (VI).

(VI). El de la Propuesta Educativa Multigrado, ya de ahí he sacado algunas actividades, sobre todo donde indica como trabajar el grupo, pero ya, pues ya lo demás ya no, ya no es tan funcional. Pero lo teórico con respecto al trabajo en el grupo sí, la organización y la evaluación también (Docente 2, 2022).

Con respecto a los materiales de apoyo para el trabajo con los alumnos, los entrevistados usan principalmente los libros de texto¹ para el reforzamiento de los conocimientos. Dos profesores los proponen para las actividades en clase y otros los usan como tarea. Los profesores también emplean cuadernillos y ficheros elaborados por ellos o por otros colectivos docentes, los cuales están disponibles en internet. Estos se usan para trabajar de forma asíncrona, es decir, mientras los alumnos están en sus hogares. Para el apoyo en las clases los docentes acostumbran la proyección audiovisual de materiales como videos, textos o aplicaciones que no requieran internet (VII).

(VII). Ahorita tenemos la ventaja de que en la escuela hemos podido incluir muchas herramientas audiovisuales, como el proyector, como la computadora. Entonces ahorita trato de llevar mucho material audiovisual porque es algo que a los niños les llama la atención, pero también trato de no cansarlos con ellos, de estar solo repitiendo, de que siempre vean videos, entonces se van a aburrir (Docente 1, 2022).

Rupturas en la práctica docente después del confinamiento

Se entiende por ruptura de la práctica docente a aquellas tareas realizadas durante el regreso a la presencialidad luego del confinamiento provocado por la COVID 19 que no están identificadas antes de la pandemia en la literatura sobre didáctica multigrado. Esta dimensión

¹ En México el sistema educativo nacional produce y distribuye los libros de texto de manera gratuita de todas las asignaturas y todos los grados del currículo de educación básica.

se conforma de tres categorías: las tareas incorporadas a la jornada escolar, la distribución del alumnado y las actividades de atención al rezago educativo.

Tareas incorporadas a la jornada escolar. Se identificó que todos los entrevistados aplican filtros sanitarios donde toman la temperatura de sus alumnos y les aplican algún sanitizante en las manos (VIII). Esta actividad es realizada al inicio de la jornada escolar y se encuentra estipulada por la Secretaría de Educación Pública como una acción de las instituciones para el retorno seguro a la presencialidad (SEP, 2021) Estas acciones requieren de uso del tiempo de la jornada escolar, que repercute en la distribución de las actividades de enseñanza.

(VIII). También el horario a veces si se nos corta la hora. Hay que prepararnos para los filtros sanitarios y la ventilación del salón y todo eso si afecta. Hay que ingeniárselas para trabajar lo más posible por jornada (Docente 5, 2022)

Distribución del alumnado. Para cuatro docentes, las acciones relacionadas con la sana distancia implican la distribución escalonada de los alumnos a lo largo de la semana de manera presencial, por ello, los organizan para asistir alternadamente. Se identificaron dos formas de conformar estos subgrupos: según el nivel de aprendizaje y por grados. Tres de los profesores agrupan a los estudiantes por su nivel de aprendizaje, esto no quiere decir orientarse por el grado escolar de adscripción oficial de los estudiantes, sino considerar sus habilidades de aprendizaje.

Por su parte, una docente los agrupa por ciclos escolares. Esto es, primero y segundo los lunes y miércoles, y cuarto, quinto y sexto los martes y jueves. El viernes es destinado para trabajar solamente con los estudiantes que presentan un mayor rezago educativo en español y matemáticas (IX).

(IX). Lunes y martes se atiende el primer, primero y segundo ciclo, ya que son alumnos que cumplen con el mismo perfil. Y lo que corresponde miércoles y jueves se atiende a niños de cuarto, de quinto y de sexto, que en este caso pues están divididos según los alumnos matriculados, nada más, ahorita hay de primero y segundo, de tercero no hay matriculados, por eso están divididos nada más en dos ciclos y los viernes son exclusivamente para niños que requieren de algún apoyo (Docente 5, 2022).

Es interesante observar el caso de dos entrevistados, cuyo número de estudiantes es menor y las condiciones físicas del aula permiten la sana distancia, quienes no se vieron en la necesidad de escalonar a los alumnos para trabajar de manera presencial (X).

(X). En este ciclo escolar tengo poquitos alumnos, la organización por la contingencia, yo cito a todo el grupo, tengo 10 alumnos, el espacio es apto para tenerlos en la sana distancia. Tengo un alumno de cuarto, cuatro en quinto y cinco en sexto. Son 10. El espacio es amplio, el metro y medio de sana distancia se respeta (Docente 2, 2022)

Ahora bien, el trabajo presencial escalonado implicó para los cuatro entrevistados, planificar actividades para la presencialidad con los estudiantes que atienden en el salón de clase y otras para quienes se encuentran en sus hogares. Para ello, usan los libros de texto para dejar actividades, lecturas o resúmenes y otros imprimen materiales de ejercicios de reforzamiento que ellos mismos diseñan o que bajan de internet (XI).

(XI) La verdad se lo saco de internet porque hay mucho material muy bueno y la verdad también siendo ama de casa y teniendo familia, el tiempo que se lleva en preparar los materiales también está un poco complicado (Docente 6, 2022).

Actividades de atención al rezago educativo. En esta categoría se organizan las respuestas que aluden a las preocupaciones docentes por atender el rezago educativo provocado por el confinamiento. La percepción generalizada de los entrevistados es que el periodo de confinamiento obligatorio provocó lagunas en el aprendizaje de algunos alumnos, las cuales son visibles al regreso a las aulas (XII). Los profesores reconocen esta situación y están emprendiendo acciones para resolverla.

(XII). Y pues más que nada ahorita el nivel de las habilidades que traen los niños, se nota mucho el atraso sobre todo en lectura. No todos los niños tienen el acceso a medios, a leer, consultar y si se observa mucho en ese aspecto y en pues en cálculo y en redacción igual, hay que trabajar todo eso, emparejarlo y ver cómo puedes ir haciendo que avance cada niño que le dio. Tengo cuarto, quinto y sexto a esta altura es como si tuviera segundo, tercero y mitad de cuarto. (Docente 2, 2022)

La SEP estableció la urgencia de realizar acciones para disminuir las brechas de rezago educativo originadas durante el cierre de las escuelas. Con respecto a tal disposición, los

docentes entrevistados implementan actividades de reforzamiento de diferentes formas, según lo permiten las condiciones de su escuela. Dos profesores desarrollan actividades individuales con los estudiantes con mayores rezagos, y cuatro lo hacen de forma grupal; esto es, con quienes asisten presencialmente ya sea por ciclos, niveles de aprendizaje o únicamente el subgrupo que presenta más rezago.

Sobre la organización del tiempo para trabajar con los alumnos en condición de rezago educativo, identificamos que hay profesores que emplean un día de la jornada escolar con el subgrupo de alumnos más rezagado (XIII) o bien destinan horas extra a la jornada (XIV). Específicamente una docente, realiza actividades de reforzamiento durante toda la jornada con dos grupos de estudiantes alternadamente y los viernes se reúne sólo con quienes presentan mayores rezagos.

(XIII) Se trabaja con primero, segundo y tercero el lunes y miércoles y el martes y jueves con cuarto, quinto y sexto. Y el viernes estamos trabajando con los niños que tienen mayor rezago educativo, antes de salir de vacaciones estábamos con ese horario de 8:30 a una y ahorita en esta semana que acaba de terminar, volvimos a retomar lo que es el trabajo de ocho a una. Estamos trabajando de manera híbrida este y ya de ahora en adelante va a ser así de ocho a una (Docente, 3, 2022).

(XIII) Bueno, generalmente veo de ocho a una, de cuatro a cinco asignaturas y de una a cuatro es nada más son la asignatura de español y matemáticas, que son actividades de reforzamiento para los contenidos que tienen bajo aprendizaje con nueve alumnos nada más, no con todos trabajamos hasta las cuatro porque es un programa que estamos trabajando, que es atención al rezago educativo, únicamente seleccionamos, aunque pueden ser más alumnos, el programa nos marca 9, pero si es necesario, se le da la atención a más niños. (Docente 3, 2022).

Las actividades que desarrollan con los alumnos en condición de rezago abordan contenidos de español y matemáticas como la lectura en voz alta, la comprensión lectora, las operaciones básicas y el cálculo mental (XV).

(XV) Lo que hice fue primero como regular a todos a un mismo nivel de lectura. En cuarto, quinto y sexto, tuve una situación en donde los alumnos no sabían operaciones básicas, solamente sabían sumar y restar, restar sin pedir prestado ni nada por el estilo. Entonces mi primer reto fue eso, como que enseñarles primero operaciones básicas y de ahí partir a lo que es una comprensión lectora

Discusión

La investigación aquí presentada analiza el discurso de seis profesores de escuelas primarias multigrado con el fin de conocer las formas de enseñanza en el periodo de regreso a la presencialidad. A partir de los resultados se identificaron las continuidades y rupturas en la práctica docente. Estas representan el esfuerzo profesional por desarrollar la enseñanza en un escenario disruptivo donde la promoción de la salud direccionó varias acciones en las aulas. Más específicamente, se identificó que, en la organización de la enseñanza, los profesores dan continuidad a las formas más habituales de desarrollar una clase en un aula de organización multigrado, las cuales han sido señaladas por la literatura de referencia como parte de la didáctica multigrado antes de la pandemia.

Tal como afirma Santos (2021), los resultados muestran que la selección, estructuración y desarrollo práctico de lo que se tiene que enseñar lleva al educador a tomar decisiones para favorecer los aprendizajes de sus alumnos en contextos y momentos particulares, haciendo uso del tema en común como hilo temático del cual se desprende la actividad pedagógica. La flexibilidad curricular en contextos multigrado es una manera de gestión y asunción de las responsabilidades ante el sistema educativo (Ames, 2015).

La diversificación de actividades también es un referente de las prácticas docentes en multigrado. Los profesores prevén actividades dirigidas y actividades autónomas para planificar los tiempos de atención simultánea a todos los grados (Rockwell y Rebolledo, 2018). Estas generalmente corresponden a propuestas diferenciadas a partir de posibles diversificaciones entre el hilo temático y los abordajes complementarios adecuados al para cada grado o nivel de aprendizaje.

Con respecto a los materiales educativos de apoyo a la docencia, los programas de estudio permiten selección de contenidos curriculares para organizar el contenido en común, sin embargo, el apoyo didáctico corresponde a otros materiales como la PEM que funge como una guía orientadora para el diseño de la planificación y para las formas de enseñanza con relación a la diversidad del alumnado.

Por otro lado, los resultados evidenciaron que las rupturas de la práctica docente están vinculadas con las actividades de saneamiento y control de la salud. Estas implican destinar tiempo de las jornadas escolares, así como recursos materiales y humanos diariamente. Un hallazgo importante es la distribución escalonada de los alumnos de manera presencial y las actividades académicas realizadas por los docentes para resarcir los rezagos educativos

ocasionados por el confinamiento obligatorio durante la pandemia del SARS- COV 2. El escalonamiento de grupos de estudiantes para trabajar de manera presencial alternadamente en la semana se dio en las aulas con mayor número de estudiantes.

Un fenómeno con fuerte presencia en las escuelas de organización multigrado es el rezago escolar ocasionado por el confinamiento y las actividades de educación a distancia. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) resalta que durante el confinamiento las localidades rurales se vieron afectadas económica y socialmente aumentando los niveles de pobreza y desigualdad al no tener disponibles instrumentos de conectividad remoto (PNUD, 2022). En este sentido, el rezago escolar identificado por los entrevistados durante el regreso a la presencialidad trastoca las formas de organización que deben seguir los profesores para atender a los alumnos que presentan estas condiciones en su aprendizaje.

Los entrevistados desarrollan actividades extra a la jornada escolar o destinan tiempo de ésta para resarcir los bajos niveles de aprendizaje a través de actividades de reforzamiento en contenidos de español y matemáticas, principalmente. Según la UNICEF (2021), México ocupó la octava posición de escuelas cerradas por mayor tiempo en el mundo. Como es sabido, la mayoría de las escuelas multigrado se encuentran en poblaciones urbano-marginales o rurales con diferentes grados de marginación donde el acceso a equipos de cómputo y servicios de internet es muy escaso, por lo que el contacto en este periodo entre docentes y alumnos se hizo más difícil y limitó a estrategias como el envío de cuadernillos de actividades por ciertos periodos (Rodríguez- Hernández, et.al, 2021).



Foto 1. Exterior de una escuela primaria rural multigrado. Mexquitic de Carmona, San Luis Potosí.

Fotografía del equipo de investigación.

Conclusiones

Bustos (2014) afirma que estudiar la práctica docente en multigrado es un objeto independiente de la didáctica del aula graduada, pues la enseñanza en estos escenarios es propuesta desde sus recursos y características. En este estudio se encontró que en el periodo de regreso a la presencialidad los profesores organizan la enseñanza en un ejercicio de libertad y flexibilidad característico de estos escenarios. Los resultados presentados en este artículo muestran que, en tiempos de disrupción, la práctica docente en escuelas multigrado continúa asumiendo sus responsabilidades desde sus propios recursos y modos de organización. Una muestra de ello son las actividades de atención a la salud y al rezago escolar, las primeras como respuesta a las exigencias del contexto social en torno a la prevención de la salud y las segundas como consecuencia tanto del cierre prolongado de escuelas como de la exclusión tecnológica que viven las poblaciones rurales desde antes de la pandemia.

Agradecimientos

Este proyecto se realizó con el apoyo del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología.

Referencias

- Abós, P., Boix, R. y Bustos, A. (2013). Una aproximación al concepto pedagógico de aula multigrado. *Aula de Innovación Educativa*, 229, pp. 12-16. Grao. Barcelona.
- Ames, P. (2015). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Perú: Ministerio de Educación del Perú.
- Boix T., R., y Bustos J., A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43. <http://hdl.handle.net/20.500.12799/3317>
- Boix, T., R. (2020). La educación rural en España: aportes y retos. Conferencia. 5 de diciembre de 2020. <https://www.facebook.com/redrier/videos/405108310766674>
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria*. Ediciones Aljibe. Málaga
- Bustos, A., (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación Educativa*, (24). <https://doi.org/10.15304/ie.24.1994>

- Calderón-Guevara, C.; M. Racines-Cabrera; G. Castañeda-Lasso; F. Rodríguez-Arboleda (2021). Análisis de las condiciones laborales del magisterio ecuatoriano durante la pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 734-759. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i1.273
- DOF [Diario oficial de la Federación], (2020). Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de Educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de Maestros de educación básica del sistema educativo nacional, así como aquéllas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. México: Gobierno de México. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- Espinosa J., M. (2017). Didactoeugenia. La buena práctica docente en la enseñanza. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (25). <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i25.1734>
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 101-120. <https://doi.org/10.35362/rie1501123>
- Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L. (1999). Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción. México: Paidós.
- Galvan, L. y Espinosa, L. (2017) Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio De caso en México. *Sinéctica* [online]. 2017, n.49. ISSN 2007-7033.
- Huepe, M., Palma, A. y Trucco, D. (2022), Educación en tiempos de pandemia: una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe. *Serie Políticas Sociales*, N° 243 (LC/TS.2022/149), Santiago, Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC).
- INEE, (2018a). Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2017. Educación básica y media superior. México. <https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/panorama-educativo-de-mexico-indicadores-del-sistema-educativo-nacional-2017-educacion-basica-y-media-superior/>
- Juárez, D., Vargas, P., y Vera, J., (2012). Perfil y condiciones de trabajo de profesores que atienden escuelas primarias multigrado con rezago educativo en San Luis Potosí, Chiapas y Sonora. Proyecto 14944. Guiones de observación y entrevistas. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, AC.

- MEJOREDU [Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación], (2022). La importancia de las escuelas multigrado. Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Año 1, núm. 10.
- Padilla, B. C., Armellini, C. A. & Traxler, J. (2021). The forgotten ones: how rural teachers in Mexico are facing the COVID19 pandemic. *Online Learning*, 25 (1), 253-268.
- Paredes R., L. y Navarrete Q., A. (2019). Educación a distancia y pandemia. Experiencias en educación básica en zonas rurales y urbanas. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, 31(78), 101-122. Recuperado a partir de <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1023>
- PNUD [Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo], (2022). COVID-19 y educación en México: primeras aproximaciones de una desigualdad agudizada. Disponible en <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2022-07/COVID19%20y%20educaci%C3%B3n%20en%20M%C3%A9xico.pdf>
- Popoca, C., Ortiz, B., Morales, L., Peña, M. y Luna, G. (2020). Currículo y materiales educativos. En *La educación Rural en México. Propuesta para una política educativa integral*. Universidad Iberoamericana. México.
- Rockwell, E. y Rebolledo, V. (2018) *Yoltocah: Estrategias didácticas multigrado*. DIE, CINVESTAV.
- Rodríguez -Hernández, B. A., Galán, J. S., Servín, O. O. (2021). Representaciones de los profesores de primarias rurales y urbano-marginadas sobre su trabajo durante el confinamiento por COVID-19. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 6, e9057. <http://dx.doi.org/10.20873/uftrbec.e9057>
- Sacristán, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 71-91.
- Santos, L. (2021). *Didáctica multigrado: un modelo integrador de organización de contenidos. Aportes para el Diálogo y la Acción*. Proyecto CREER. Grupo de análisis para el desarrollo. Perú. <http://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/20.500.12820/650/Art%3%adculo-N-17-Limber-Santos-CREER.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Santos, L.E. (2020). *Didáctica multigrado: Algunas claves conceptuales para una pedagogía de la diversidad*. Proyecto CREER. Grupo de análisis para el desarrollo. Perú. <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Art%3%ADculo-N%C2%B0-14-3.pdf>

- SEP [Secretaría de Educación Pública]. (2021). Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica, Versión 2.0 Recuperado de <https://cutt.ly/Sv7F4gf> Consultado en abril 2021.
- Terigi, F. (2009) Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Buenos Aires, Flacso Argentina.
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura]. (2021). Monitoreo global de cierres de escuelas, disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382957>
- UNICEF [Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, en inglés]. (2021). La reapertura de escuelas no puede esperar. Obtenido de: <https://unicef.org/mexico/comunicados-prensa/lareapertura-de-las-escuelas-no-puede-esperar>

Anexo 1. Categorías y preguntas de la entrevista semiestructurada

Categoría	Pregunta
Trabajo en el aula multigrado	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Cuál es su horario de trabajo actual?2. ¿Cuál es el horario de clase? ¿Cómo se distribuyen las diversas materias y descansos a lo largo de la jornada escolar?3. ¿Cómo se organiza el trabajo con los diversos grados escolares en el aula multigrado? ¿Qué tipo de actividades se desarrollan entre alumnos de diversos grados quienes estudian al mismo tiempo en una sola aula?4. ¿Cómo organizan los contenidos curriculares para sus clases?5. ¿Qué dificultades enfrenta para el desarrollo de las clases multigrado?6. A lo largo del ciclo escolar, ¿existe suficiente tiempo para abordar los contenidos curriculares establecidos para cada grado? En caso de que no, ¿Con cuáles asignaturas trabaja más? ¿Quién elige qué temas ver en clase y cuáles no?7. ¿Considera que es necesario que a los niños se les deje tarea para llevar a casa? ¿Por qué? ¿Habitualmente sus alumnos llevan tareas para realizar en el hogar? ¿Cuál es la utilidad o importancia que le da a estas tareas? ¿Por qué?8. ¿Qué actividades relacionadas con la escuela deben realizar los alumnos fuera del horario de clases, es decir, extraclases?

Sobre la enseñanza de la lengua	<ol style="list-style-type: none">9. ¿Cómo organiza las clases de español?10. ¿Qué estrategias utiliza para enseñar a leer y escribir a los más pequeños?11. ¿Qué materiales de lectura trabaja en el aula?12. ¿Qué opina del enfoque actual de la enseñanza del español?13. ¿Cómo trabaja la escritura con los más grandes?14. ¿Qué estrategias utiliza para evaluar la escritura y la lectura?
Sobre los materiales / recursos	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué materiales (material didáctico) utiliza para las clases?2. ¿Utiliza algún material específico diseñado para el multigrado como juegos didácticos, libros de texto, libros de biblioteca, Ficheros o Manuales para el trabajo Multigrado, etc.? En caso de que sí, ¿los capacitaron en el uso de tales materiales?3. ¿Cuáles de los materiales que se han elaborado para implementar el multigrado le resultan útiles? (Cuál de estos materiales) ¿Cuáles no? ¿De qué modo ayudan a ampliar las oportunidades de aprendizaje en los niños?4. ¿Qué materiales diseñados para el multigrado le gustaría que existieran? ¿Qué otro material general le gustaría que hubiera en la escuela?5. ¿Utiliza materiales de creación propia?6. ¿En qué espacio físico se desarrollan las clases frente a grupo (en el aula de cada grupo, en el patio, en algún salón específico...)? Ese espacio, ¿es fijo o va cambiando? ¿Fue necesario reasignar espacios para el desarrollo de las actividades del multigrado?7. ¿Tienen biblioteca? ¿Tienen laboratorio? ¿Tienen computadoras? ¿Usted la/s/lo utiliza? ¿De qué manera?

Fuente: (Adaptado de Juárez, Vargas y Vera, 2012, p.p 74-76).