



LA PRÁCTICA DOCENTE EN ESCUELAS PRIMARIAS DE ORGANIZACIÓN MULTIGRADO DE REGRESO A LA PRESENCIALIDAD

Fabiola Isabel Castro Romero

fabiola-castroromero@live.com.mx

Blanca Araceli Rodríguez Hernández

barohdz@gmail.com

Área temática: Prácticas educativas en espacios escolares

Línea temática: Prácticas educativas multigrado

Porcentaje de avance: 25%

a) Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado.

Programa de posgrado: Doctorado en Psicología.

Institución donde realiza los estudios de posgrado: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.



Resumen

En América Latina, nueve países, entre ellos México, cerraron sus escuelas debido al confinamiento provocado por la COVID 19 por más de un año lectivo. Durante este periodo las formas de enseñar se desarrollaron en modalidades de educación a distancia haciendo uso prioritario de canales de comunicación digitales. En consecuencia, se acrecentaron las desigualdades principalmente en las escuelas rurales debido a la brecha digital ocasionada por las condiciones de pobreza y accesibilidad de los territorios donde se instauran estas escuelas.

Esta ponencia presenta los resultados de la primera fase de investigación de una tesis doctoral. Dicha fase pretende caracterizar la práctica docente en escuelas rurales de organización multigrado en el periodo de reapertura de los centros escolares posterior al cierre prolongado ocasionado por la pandemia. Se realizó una entrevista semiestructurada aplicada a seis docentes de escuelas primarias multigrado potosinas. Se identificaron formas de enseñanza explicitadas por la literatura antes de la pandemia y a estas, se agregan acciones cuyo fin es resarcir el rezago educativo y mantener condiciones de sanitización.

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

Introducción

Las Escuelas de Organización Multigrado (EOM) se conforman por aulas donde un grupo de estudiantes de dos o más grados aprenden con un solo profesor durante un ciclo escolar (Boix, 2020). En ese escenario, la función docente requiere enseñar contemplando lo que es para todos igual y lo que es diferente para cada grado (Santos, 2021). Esta enseñanza sucede en el contexto de un sistema educativo que no incluye la multigradación en sus recursos materiales ni pedagógicos.

Desde algunas décadas atrás, las características de la práctica docente en las escuelas primarias multigrado mexicanas se han estudiado desde la investigación educativa (Espeleta, 1997; Juárez, 2017; Galván y Espinosa, 2017; Bautista, 2018, Cano, 2020). Estos trabajos permiten construir un panorama importante sobre la enseñanza en estas aulas ayudando a cimentar una concepción de sus procesos pedagógicos particulares. En el ámbito latinoamericano Abos y Bustos, (2015), Boix y Bustos (2016) y Santos (2016, 2021 y 2022) han planteado que estas formas de atención a la diversidad en las EOM conforman un conjunto de elementos teóricos que se definen como didáctica multigrado.

La didáctica multigrado alude a la diversificación de la enseñanza, al considerar al grupo conformado por los estudiantes y el maestro como una unidad compleja donde cada uno tiene formas particulares de aprender y enseñar (Santos, 2021). Sin embargo, desde 2020 las prácticas sociales globales sufrieron transformaciones relevantes en atención a la emergencia sanitaria ocasionada por la COVID 19. Por ello, cobra importancia identificar el impacto sobre la práctica docente ocasionados por los diferentes momentos de este fenómeno.

El trabajo que se presenta en esta ponencia informa los resultados de una entrevista realizada a seis profesores de escuelas primarias potosinas, con el propósito de conocer los procesos y formas de enseñanza en las escuelas primarias de organización multigrado durante el regreso a la presencialidad, después del cierre de escuelas en México. Esta entrevista representa la primera fase de la investigación titulada *Metodología de enseñanza basada en el género textual para escuelas primarias multigrado*, inscrita al Doctorado en Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Desarrollo

En México, el cierre de las escuelas se dio entre marzo de 2020 y agosto de 2021. Durante este periodo el Estado Mexicano implementó la Estrategia Nacional Aprende en Casa I, II y III con el objetivo de garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes haciendo uso de las telecomunicaciones como internet, televisión y la radio (Secretaría de educación pública, [SEP], 2023). La poca o nula conectividad de las regiones rurales del país donde se instauran las EOM limitaron los procesos de interacción del docente y los alumnos durante

este periodo (Paredes y Navarrete, 2021). Algunos estudios evidenciaron que, ante la falta de conectividad para desarrollar estrategias de educación a distancia en estos contextos se propusieron alternativas más adecuadas (Rodríguez, Galán y Servín, 2021; Calderón-Guevara et al., 2021; Padilla, Armellini y Traxer, 2021). Algunas de estas alternativas fueron los encuentros sincrónicos con los alumnos de manera esporádica en reuniones virtuales o presenciales, y actividades asíncronas donde el alumno avanza sin tener comunicación directa y síncrona con el profesor a partir de la solución de ejercicios en guías y materiales impresos (Rodríguez y Servín, 2022).

La reapertura de los centros escolares se dio gradualmente en un periodo comprendido entre agosto de 2021 y febrero de 2022. Con el fin de mantener condiciones de sana distancia los profesores con grupos numerosos distribuyeron alternadamente a los estudiantes de manera que asistieran en diferentes días de la semana. Estas condiciones derivaron en estrategias de enseñanza híbrida con clases presenciales y actividades a distancia (SEP, 2021).

Metodología y resultados

La entrevista se realizó en los meses de enero y febrero de 2022. Se abordó desde el paradigma cualitativo tomando como referencia la interpretación del análisis discursivo (Sayago, 2014). Para seleccionar a la población de estudio 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. A partir de la difusión y consulta con autoridades educativas y colectivos docentes se identificó a seis educadores de escuelas primarias multigrado de las regiones centro y altiplano de San Luis Potosí cuya información se guardó bajo estricta confidencialidad.

Para la entrevista se adaptó el guion elaborado por Juárez, Vargas y Vera, (2012) sobre indagación de información en las escuelas multigrado, posteriormente se transcribió cada una de las entrevistas usando el software Happy Scrib. Para finalizar el proceso de transcripción los textos fueron sometidos varias revisiones para corregir puntuación, ortografía, eliminar muletillas, palabras repetidas entre otras. Para el análisis se sintetizaron las respuestas de docentes y se identificaron las coincidencias y particularidades en ejes derivados de cada pregunta. Posteriormente, se empleó el Software Atlas-TI para codificar los hallazgos en bloques que permitieran la categorización.

El acervo antecesor a la pandemia sobre la práctica docente en las escuelas multigrado permitió construir un panorama sobre las formas de enseñanza estas aulas antes del confinamiento (Espeleta, 1997; Juárez, 2017; Galván y Espinosa, 2017; Bautista, 2018, Cano, 2020). A partir de esta concepción, se organizaron dos dimensiones referentes a la permanencia de las formas de enseñanza antes de la pandemia (continuidades) y, a aquellas que se agregan y no están identificadas en dicho acervo (rupturas).

Las continuidades en la práctica docente. Se entiende por continuidad de la práctica docente a las acciones realizadas por los profesores identificadas por este marco referencial antecesor a la pandemia. En esta dimensión se encontraron dos categorías relacionadas con las formas en las que los profesores de las EOM diseñan las situaciones didácticas para trabajar en la diversidad: la planificación de la enseñanza y los materiales de trabajo.

Con respecto a la forma en que organizan los contenidos del currículo en la planificación los entrevistados utilizaron el contenido o actividad en común. Este consiste en la búsqueda y selección de contenidos de la misma temática en el plan de estudios de cada grado y sobre estos se establecen actividades diferenciadas para los diversos grupos. Esta forma de trabajo se compone de un momento inicial con una plenaria introductoria donde se involucra a todo el alumnado, posteriormente se proponen tareas específicas para cada grupo de estudiantes y por último una actividad expositiva donde cada uno de estos presenta sus resultados.

Con respecto a los materiales de apoyo, los docentes refieren utilizarlos los programas de estudio, libros de texto y la Propuesta Educativa Multigrado (2005). Este último documento ha sido el modelo pedagógico en México más conocido para trabajar en multigrado. En el uso de libros de texto cuatro docentes los proponen como principal fuente de reforzamiento de los conocimientos en actividades para el salón y los hogares. También hacen uso de cuadernillos y ficheros elaborados por ellos o por otros colectivos docentes disponibles en internet para trabajar de forma asíncrona, es decir mientras un grupo de alumnos se encuentra 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.

Rupturas en la práctica docente. 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. Los resultados se enuncian en tres categorías: las tareas incorporadas a la jornada escolar; la distribución escalonada de los estudiantes y las actividades de atención al rezago educativo.

En las tareas incorporadas en la jornada escolar se identificó que los profesores destinan tiempo para realizar labores de sana distancia y la sanitización como la aplicación de filtros sanitarios donde se toma la temperatura y se aplica gel antibacterial a cada uno los estudiantes. Dedican un tiempo considerable en la sanitización de los espacios educativos diariamente con el fin de mantener condiciones de salubridad adecuadas. Estas acciones requieren de uso del tiempo de la jornada escolar, que repercute en la distribución de las actividades de enseñanza. La mayoría de los entrevistados destina la primera media hora de la mañana para atender esta indicación del sistema educativo.

Las acciones relacionadas con la sana distancia implican para algunos docentes la distribución escalonada de los alumnos a lo largo de la semana de manera presencial. Para ello, los docentes agrupan a los estudiantes para asistir alternadamente. El trabajo presencial escalonado implicó que los docentes planificaran actividades para trabajar de manera presencial y, además, diseñaran actividades para el trabajo individual en los hogares. Para trabajar en casa mientras

otros asisten a la escuela, los docentes usan cuadernillos de actividades autónomas diseñados por ellos o descargados de internet hechos por colectivos docentes u otros agentes educativos. En las aulas cuyo número de estudiantes es menor y las condiciones físicas del aula son amplias para mantener la sana distancia, los profesores decidieron no escalonar a los alumnos para trabajar de manera presencial

Por último, se identificó que los docentes perciben que el periodo de cierre de las escuelas provocó rezagos en el aprendizaje. Según los entrevistados, al regresar a las aulas de manera presencial los niveles de aprendizaje del alumnado estaban por debajo de las expectativas. Esta problemática interfiere en la toma de decisiones para organizar equipos y trabajo colaborativo, la inversión de tiempos en la regularización de estudiantes y en casos muy particulares para desarrollar únicamente actividades de refuerzo.

Las acciones realizadas por los docentes entrevistados para abatir el rezago tienen que ver con la implementación de actividades de reforzamiento donde se trabaja de forma individual o grupal. Estas actividades abordan contenidos prioritarios de español y matemáticas como la lectura en voz alta, la comprensión lectora, la realización de operaciones básicas y el cálculo mental. Algunos profesores diseñan actividades individuales para trabajar con los estudiantes con altos niveles de rezago escolar. Se identificó, por otro lado, que también hay docentes que realizan actividades de reforzamiento colectivas en las que se destina un día de la jornada escolar solo con el grupo más rezagado o bien horas extra. En el caso de una docente realiza actividades de reforzamiento toda la jornada escolar con dos grupos de estudiantes alternadamente y el viernes se reúne con quienes presentan mayores rezagos.

Consideraciones finales

A partir de los resultados se identificó que, los profesores dan continuidad a las formas más habituales identificadas por diversas investigaciones como elementos característicos de la enseñanza en multigrado antes de la pandemia y que los cambios más relevantes están más vinculados a las actividades de saneamiento y control de la salud. 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. Esta variante en el aula multigrado está relacionada con la presencialidad, pero no con las formas de trabajo de los docentes en estas instituciones.

México ocupó la octava posición de escuelas cerradas por mayor tiempo en el mundo (UNICEF2021). Este fenómeno se visualiza en la percepción que tienen los profesores del rezago educativo y sus esfuerzos por resarcirlo. En lo que va de 2023 la pandemia continúa alertando los espacios educativos y sociales. Los territorios rurales enfrentan nuevas condiciones derivadas de este fenómeno y requieren de un sistema educativo que de un lugar sustantivo a sus escuelas.

Referencias

- Abós, P. y Bustos, A. (2015). Teaching strategies and space organisation in multigrade classrooms. *Sisyphus — Journal of Education*, vol. 3, núm. 2, 2015, pp. 58-77. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=575763887005>
- Bautista, E. (2018) Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 5, 2018 Universidad Nacional de Chimborazo
- Boix T, R., & Bustos, A. (2016). 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). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3100>
- 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>
- 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>
- Cano, A. (2020). Análisis de dificultades en la enseñanza y aprendizaje del español y las matemáticas en escuelas primarias multigrado de Veracruz-México. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 57-74. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.006>
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), pp. 101-120
- Galván, 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.
- Juárez, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica*, (49), 1-16.
- 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.
- OCDE (2021), El estado de la educación mundial: 18 meses después de la pandemia, Publicaciones de la OCDE, París, <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>
- 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>
- 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

Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta moebio* 49: 1-10. doi: 10.4067/S0717-554X2014000100001

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.

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>