



TRABAJO DOCENTE EN PRIMARIAS MULTIGRADO: ANÁLISIS DEL REPERTORIO DIDÁCTICO DEL PROFESORADO AL ENSEÑAR ESPAÑOL

Blanca Araceli Rodríguez Hernández

Universidad Autónoma de San Luis Potosí
araceli.rodriguez@uaslp.mx

Eulália Vera Fraga Leurquin

Universidad Federal de Ceará
eulalia@ufc.br

Oscar Osvaldo Servín Calvillo

Universidad Autónoma de Querétaro
servincalvilloscarosvaldo@gmail.com

Área temática: Prácticas educativas en espacios escolares

Línea temática: Prácticas educativas multigrado

Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación



Resumen

La ponencia presenta los resultados de la primera fase de una investigación que se propuso analizar el repertorio didáctico de profesores que laboran en escuelas primarias multigrado al enseñar español. Como perspectiva teórica, se retoma el interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2007), particularmente la dimensión de trabajo representado y el concepto de repertorio didáctico (Cicurel, 2002). Éste se concibe como el conjunto de saberes y herramientas que moviliza el profesor para enseñar, y son producto de su historicidad en la profesión y sus procesos de profesionalización. Como herramienta metodológica, se emplea la entrevista semiestructurada. Participaron 12 profesores de primarias multigrado de cuatro estados mexicanos a través de la plataforma Zoom. Los resultados permiten identificar que los saberes a enseñar verbalizados por los docentes están relacionados con la alfabetización inicial, la enseñanza de la escritura y la lectura, y los saberes para enseñar se organizan en dos categorías: aquellos que refieren a la enseñanza en multigrado y los que corresponden exclusivamente a la enseñanza del español. Los primeros aluden a la relevancia del tema en común y las actividades diferenciadas como forma de organización de la enseñanza. Los segundos abarcan métodos y materiales didácticos para que los alumnos se alfabeticen en el menor tiempo posible; además, aluden al dictado como una actividad permanente y a la exposición como recurso para generar interacciones entre el alumnado. En conjunto, los resultados permiten identificar el repertorio didáctico verbalizado por los docentes y plantean rutas a seguir para las siguientes etapas de la investigación.

Palabras clave: trabajo docente, práctica docente, educación rural, enseñanza del español.

Introducción

Cuando se habla del trabajo docente es frecuente encontrar definiciones diversas, que a veces están enraizadas en el imaginario de la población. Por ejemplo, al referirse al profesorado de educación básica en México hay quienes lo definen como un *apostolado* que se hace por voluntad o vocación, una *profesión fácil*, cómoda y con muchas vacaciones, una *tarea de sindicalistas*, un *oficio tecnificado* para ejecutar prescripciones y, más recientemente, como un *profesional reflexivo* que piensa en torno a su propia práctica o como un *investigador en acción*. Tan diversas son las formas de describir el trabajo del profesorado que autores como Tenti (2009), Imbernón (2017), Machado (2004) y Bronckart (2007) han escrito ampliamente sobre ellas.

Estas definiciones han ido cambiando a lo largo de los años y algunas conviven. Imbernón (2017) hace interpretaciones positivas al respecto y las asume como muestra de que la sociedad piensa en y sobre la enseñanza; sin embargo, para otros autores, como Tenti (2009), estas definiciones dejan entrever lo que el sentido común obvia en torno a esta profesión: la docencia es el resultado de una elección de cuyo ejercicio se obtienen los recursos necesarios para la propia reproducción social del profesor; es decir, para su subsistencia. Se trata, entonces, de un trabajo que exige condiciones específicas de realización y el cual, para concretarse, requiere conocimientos especializados en torno al campo de la enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos.

Ahora bien, como parte de las condiciones específicas de realización del trabajo docente se encuentran las escuelas primarias de organización multigrado. En México, estas son instituciones en donde un maestro atiende a estudiantes de diferentes grados escolares en una misma aula (Juárez, 2017) y se ubican, en su mayoría, en contextos rurales y en zonas con alto índice de marginación. Tal como sucede en otros entornos de aprendizaje, en los espacios multigrado el profesor trabaja con estudiantes de diversas edades, posibilidades de aprendizaje, intereses y necesidades de enseñanza; sin embargo, una característica importante de estos espacios es la amplitud del rango etario de los alumnos, que obliga al docente a atender prescripciones curriculares de más de un grado escolar.

En México, en el ciclo escolar 2020-2021, 41.9% de las primarias fueron de organización multigrado (MEJOREDU, 2022). Pese al alto porcentaje, estas escuelas han sido escasamente atendidas desde las políticas educativas nacionales (INEE, 2017; Juárez, 2020). Enseguida describimos dos problemáticas que, a nuestro juicio, repercuten considerablemente en la enseñanza de contenidos de español: la formación del profesorado y el currículo.

Con respecto a la profesionalización docente, se identificaron solo dos programas para docentes que laboran en aulas multigrado: uno para formación inicial y otro para la continua. El primero es la Licenciatura en Educación Multigrado en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 y el segundo la Especialidad en Docencia Multigrado de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana. Como parte de esta misma problemática, destaca lo relativo a la enseñanza de

contenidos de español. Popoca *et al.*, (2006), identificaron que los profesores de contextos multigrado tenían dificultades para trabajar con los enfoques de enseñanza del Plan 1993. En las prácticas analizadas predominaron actividades relacionadas con perspectivas conductistas y estructuralistas, que ya no estaban vigentes. Años más tarde, en el marco del Plan de Estudios 2011, Salazar (2017) identificó que los profesores tenían dificultades para promover las prácticas sociales del lenguaje establecidas en el programa, lo que puede sugerir problemáticas en la comprensión y uso del enfoque de enseñanza vigente.

En lo que respecta al currículo de educación primaria, este está diseñado para las escuelas unigrado. En una revisión propia de los planes de estudio de primaria de 1993 al vigente (Plan 2011), se identificó que no hay una referencia explícita a las particularidades de enseñanza que caracterizan los contextos multigrado. Esta situación lleva a los docentes que laboran ahí a realizar adecuaciones para trabajar los materiales curriculares en sus aulas y cumplir con los propósitos educativos establecidos para la educación primaria (Rockwell y Garay, 2014; Cano *et al.*, 2018).

Estas problemáticas permiten suponer que las dificultades de los profesores para abordar los contenidos disciplinares de español en contextos multigrado están relacionadas tanto con su formación profesional (Rodríguez y Leal, 2019), como con la ausencia de modelos pedagógicos diseñados para atender la diversidad de los territorios rurales (Juárez, 2020).

Si asumimos que la labor docente es un trabajo, resulta indispensable delimitar los conocimientos especializados que caracterizan esta labor en los contextos específicos en donde se concreta. La investigación que aquí se reporta estudió el trabajo docente de profesores de primarias multigrado con el propósito de aportar insumos para el campo de las prácticas profesionales y la formación continua. La pregunta a responder es: ¿cuáles son los repertorios didácticos de los profesores al enseñar español en escuelas primarias multigrado? Para ello se prevén tres fases: entrevistas; análisis de clases y procesos de visionado de clases. En esta ponencia presentamos los resultados de la primera fase, de este modo, el objetivo es identificar los repertorios didácticos de los docentes que laboran en primarias multigrado al enseñar español a partir del estudio del discurso sobre su trabajo.

Desarrollo

En esta sección presentamos el enfoque teórico y metodológico que da sustento a la investigación, y describimos los resultados.

El Trabajo Docente desde el Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD)

Una de las líneas del ISD es el estudio del trabajo docente y sus relaciones con el lenguaje a partir de la Ergonomía (Faïta, 2004) y la Clínica de Actividad (Clot, 2010). Para el ISD el trabajo forma parte del hacer humano y está enmarcado en situaciones individuales y experiencias

colectivas que influyen y se configuran en las prácticas de enseñanza del día a día en las aulas. Específicamente en lo que respecta al trabajo docente, retomamos la definición de Leurquin (2013) para entender el hacer del profesor como un conjunto de conductas individuales mediatizadas por la actividad colectiva, concomitante con la actividad del trabajo. Junto con la autora reconocemos que el hacer docente se concreta a partir de la movilización de saberes, instrumentos y herramientas que conforman el repertorio didáctico que éste hace *para* y *durante* la realización de su obra.

Para analizar el trabajo docente, Bronckart (2007) propone tres dimensiones: trabajo prescrito, real y representado. La primera refiere a la prescripción que orienta la labor docente y analiza documentos normativos producidos por las instituciones educativas. La segunda estudia lo que hace el profesor dentro del aula; es decir, los comportamientos verbales y no verbales que se producen durante la interacción con el alumnado. Finalmente, el trabajo representado refiere al pensamiento del profesor sobre su práctica. Según esta perspectiva, la comprensión del trabajo del profesor no se circunscribe al análisis de documentos curriculares, sino que se relaciona tanto con las condiciones inmediatas en las que se desarrolla, como con la configuración social e histórica de la profesión; de ahí la dificultad de su estudio.

Para Cicurel (2011), las interacciones verbales y no verbales que surgen en clase giran en torno a un conjunto de saberes que los profesores utilizan en función de la situación de enseñanza en la que se encuentren. Este conjunto de saberes, construido por los profesores a partir de una multiplicidad de fuentes conforma el *repertorio didáctico* (Cicurel (2002). Éste se conforma de saberes formalizados y movilizados en la acción: *saberes a enseñar* y *saberes para enseñar* (Hofstetter y Schneuwly, 2009). Los primeros refieren al objeto de enseñanza —la gramática, por ejemplo— y responden a la pregunta ¿qué enseñar? Los segundos aluden a la forma de enseñar y responden a la pregunta ¿cómo enseñar? —la metodología que utilizamos o las estrategias de enseñanza, por ejemplo—.

Esta investigación analiza el trabajo representado de los docentes de escuelas primarias multigrado. Para ello, recuperamos el discurso sobre su propia labor a partir de una entrevista semiestructurada e identificamos sus saberes a enseñar y para enseñar español en aulas multigrado.

Metodología

Una forma de acceder a la conciencia discursiva de los docentes en una situación específica de reflexión y acción es a través de las entrevistas semiestructuradas. El diálogo en torno a las preguntas planteadas por el entrevistador se transcribe en textos que permiten acceder a las representaciones de los docentes sobre su trabajo y analizarlo. En ese tenor, la investigación se ubica en el paradigma cualitativo (Hernández *et al.*, 2014) y retoma los aportes del enfoque fenomenológico en tanto busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia (Rodríguez, *et al.*, 1999).

Instrumento y Procedimiento de Recolección de Datos

Se diseñó, piloteó y utilizó un cuestionario de 14 preguntas que orientó una entrevista semiestructurada llevada a cabo de manera virtual con 12 profesores. Las entrevistas se realizaron en la plataforma *Zoom* en su versión gratuita, previo acuerdo con cada docente del día y hora en que se realizaría. Estas se videograbaron con la opción que ofrece la plataforma. Luego se codificaron los nombres de los docentes para mantener su confidencialidad (se utilizó F o M para señalar el sexo, tres siglas para marcar el estado de la república de procedencia y un número consecutivo. De este modo: FSLP_01 significa profesora uno que labora en San Luis Potosí) y finalmente, se transcribieron y analizaron.

Participantes

Participaron 12 profesores (10 mujeres y dos hombres) de cuatro estados: Jalisco, San Luis Potosí, Veracruz y Nuevo León. La selección de los participantes fue a conveniencia porque se consideró que tuvieran disponibilidad para ser entrevistados. 50% de los docentes trabaja en modalidad bidocente, 41.7% en unitaria y 8.3% en tridocente. Su edad promedio es de 35 años y en promedio tienen 11 años de servicio, de los cuales nueve han sido en multigrado.

Procedimiento de Análisis

En el análisis participaron dos codificadores que leyeron las transcripciones de las entrevistas. En principio, se retomaron las dimensiones construidas *a priori* por Hofstetter y Schneuwly (2009): saberes a enseñar y para enseñar para organizar los datos. Posteriormente, se realizó un análisis inductivo que permitió organizar la segunda dimensión en dos categorías internas.

Resultados: el Repertorio Didáctico de los Docentes de Multigrado

En esta sección se presentan los saberes a enseñar y para enseñar de los docentes entrevistados. Primero se describe cada dimensión y posteriormente se introducen, en paréntesis y números romanos, fragmentos de entrevista que ilustran la descripción.

Saberes por Enseñar

Esta dimensión refiere los contenidos de español que, a partir del decir de los entrevistados, se abordan en el aula multigrado. Aquí es posible distinguir entre contenidos vinculados con la alfabetización inicial y aquellos relacionados con lo que deben aprender los alumnos una vez que se alfabetizan. Los primeros aluden a la preocupación de los docentes porque los estudiantes escriban con todas las letras; para algunos profesores esto implica que aprendan el alfabeto y distingan entre el sonido de las letras y sílabas; otros lo vinculan con la escritura del nombre propio, así como la relación imagen-texto, y unos más con formar palabras a partir del trabajo con sílabas.

Estos saberes por enseñar al comienzo de la primaria, y que los profesores enuncian como prioritarios para alfabetizar, conviven con otras condiciones que expresa el profesorado como por ejemplo alumnos que tardan más tiempo del esperado en aprender y están en grados superiores sin ser alfabéticos (I) y la cantidad de alumnos que alfabetizan los docentes, la cual suele ser escasa (II).

(I). Tengo una niña de quinto grado que a pesar de que me he quedado con ella en las tardes y me pongo a hacer silabarios, trabajos de primero de fichas con las letras, tarjetitas con el abecedario para que aprenda a formar palabras cortas, creé que no he logrado que aprenda a leer (FJAL_02).

(II). Tengo ahorita 2 niños de primero y la niña ya me sabe leer, el niño todavía se le está dificultando. Ahí lo que estoy manejando con él es el sonido de las sílabas y con dibujos se lo represento para que vaya ubicando eso (FVER_06).

En el segundo grupo de saberes, los docentes describen qué enseñan una vez que los alumnos escriben con todas las letras. Aquí destacan aquellos relacionados con la escritura (escribir textos coherentes, conocer aspectos ortográficos y contenidos gramaticales, producir diferentes tipos de textos) y la lectura (comprender lo que leen, leer con fluidez, desarrollar sus propias ideas a partir del análisis e interpretación de información, entre otros) (III). Asimismo, los docentes hablan sobre la importancia de contenidos con utilidad práctica en el aprendizaje de otras asignaturas, por ejemplo, que funcionen como herramientas para aprender historia o matemáticas o que faciliten la interacción de todos los alumnos del grupo.

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

Saberes para Enseñar

En esa dimensión se agrupan los saberes para enseñar. En el discurso del profesorado, es posible distinguir entre los saberes para enseñar vinculados con la didáctica propia del aula multigrado y aquellos relacionados con la enseñanza del español.

Saberes para Enseñar en un Aula Multigrado

Una forma de organizar la enseñanza en estas aulas es el trabajo por tema común y actividades diferenciadas. Los profesores describen que este modo de organización implica seleccionar una temática para abordarla al mismo tiempo con los alumnos de todos los grados. Esto conlleva el desarrollo grupal de una actividad introductoria y, posteriormente, el trabajo con actividades diferenciadas que tratarán el tema con diferente nivel de complejidad; finalmente, realizan una puesta en común o conclusión que permite cerrar el trabajo con todo el grupo (IV y V).

(IV). Planeo por temas en común, por decir, si viene el tema del cuento yo lo trabajo de manera general para los tres grados. Ya cuando aplico las actividades, son actividades diferenciadas para cuarto, para quinto y para sexto. Varía el grado de dificultad (FJAL_03).

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

Otro saber para enseñar en aula multigrado es la selección del tema en común. Los profesores mencionan dos criterios para decidir el tema. En ambos retoman los aprendizajes esperados en los materiales curriculares oficiales; es decir, parten de la malla curricular y deciden el orden y profundidad en que la abordan.

Una manera de elegir el tema en común es la revisión del programa del grado más avanzado. Esta decisión se relaciona con la preocupación de los profesores porque estos alumnos dejarán su aula en el ciclo escolar siguiente; mientras que los niños de los otros grados permanecerán en el salón y tendrán oportunidades de enseñanza (VI). Los profesores saben que la forma de trabajo en multigrado permite que los niños adelanten, de cierto modo, el trabajo con algunos contenidos; esto es, son parte de los procesos de enseñanza de compañeros de grados más avanzados, lo que les permite aprender junto con ellos, aunque no sea la graduación del contenido que “les toca” según lo que estipula el programa de estudios (VII).

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

(VII). Al ser un grupo multigrado, muchos de los contenidos se llegan a ver dentro de los distintos momentos del año. Los niños de sexto vuelven a retomar lo que vieron en cuarto y en quinto y los de quinto y cuarto pues empiezan a ver lo que van a ver subsecuentemente (FSLP_01).

Saberes para Enseñar Español en Multigrado

Como parte de los saberes para enseñar español en un aula multigrado seleccionamos aquellos fragmentos donde los profesores mencionan estrategias específicas para alfabetizar a los estudiantes o para trabajar con algún género textual.

Para alfabetizar utilizan silabarios, memorización de letras y sonidos, tarjetas con palabras largas y cortas, y relación de imagen y palabras. Además, mencionaron PRONALES, formas de enseñanza ecléctica, el método Sarita, de 20 días y vacachadafa. Una preocupación de los

profesores es alfabetizar a los alumnos en el menor tiempo posible y para lograrlo usan las formas de enseñanza que están a su alcance (VIII).

(VIII). Con primer grado y segundo grado utilizo de todo un poco: imágenes, les elaboro tarjetas con letras, con sílabas, las oraciones, el dictado y pues yo creo que no quisiéramos la memorización, pero en estos casos creo que me está favoreciendo un poco porque ahorita mi objetivo es que aprenda a leer y escribir (FNL_04).

Una estrategia que utilizan permanentemente es el dictado. Los profesores mencionan que el dictado puede usarse como actividad permanente (de realización diaria o frecuente) diferenciando la extensión del texto (más corto para grados inferiores y más extenso para los otros), lo que les permite usarlo para alfabetización inicial y para enseñar ortografía (IX).

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

Ahora bien, en lo que respecta a los saberes para enseñar a quienes escriben con todas las letras destaca la exposición. Esta se utiliza tanto para que los alumnos presenten oralmente temas a sus compañeros (X) como de parte del docente en lo que puede entenderse como una clase magistral. La primera obedece al interés de socializar las producciones textuales que se elaboran en el grupo, así como la intención de fomentar la colaboración entre los alumnos en las actividades que se desarrollan.

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

Finalmente, los profesores usan diferentes organizadores textuales en el trabajo con español: mapas conceptuales, cuadros sinópticos, cuadros comparativos, resúmenes, carteles, entre otros. Es posible suponer que estos funcionan como herramienta para aprender en otras materias, por lo que se acompasa con la idea de vincular la enseñanza del español con contenidos de otras asignaturas que pueden incluso ser de diferentes grados (XI).

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

En lo que respecta a los materiales de apoyo para la enseñanza, los entrevistados refieren los libros de textos y el plan de estudios. En estos documentos identifican los aprendizajes esperados y los contenidos que les permiten trazar el tema en común que trabajarán con los alumnos. El conocimiento de estos materiales les permite seleccionar los temas comunes que van a trabajar con el grupo.

Conclusiones

En esta fase de la investigación, analizamos el trabajo representado del profesorado que labora en escuelas primarias de organización multigrado para identificar los saberes que conforman su repertorio didáctico.

Los resultados permiten identificar que los saberes a enseñar se organizan en dos grupos: sobre la etapa de alfabetización y del aprendizaje una vez que se alfabetizan. Los primeros aluden a las letras del alfabeto (sus nombres, formas y sonidos), las sílabas y la escritura del nombre propio; mientras que los segundos se enfocan en la escritura y la lectura, de forma general.

Los saberes para enseñar, por su parte, se organizan en dos categorías: los que corresponden a la didáctica multigrado y aquellos vinculados con la enseñanza del español. Los primeros recuperan el tema en común, las actividades diferenciadas y la organización flexible del alumnado; los segundos destacan la exposición, así como la socialización de los textos producidos en el aula.

Ahora bien, los resultados también permiten advertir que los docentes movilizan otros saberes además de los ya descritos. Unos de estos corresponden a su conocimiento sobre los materiales curriculares oficiales como los libros de texto, los programas de los grados que atiende y el plan de estudios. Estos materiales orientan la selección del tema en común y la graduación de los contenidos de enseñanza. Otros saberes que el profesorado verbaliza corresponden a lo que sabe sobre la comunidad y el contexto en donde se encuentra inmersa la escuela. Este conocimiento se utiliza en la enseñanza de contenidos específicos en su aula; así como el reconocimiento de las otras tareas además de las académicas.

Los resultados obtenidos son relevantes en tanto permiten comprender el trabajo docente en contextos de organización multigrado para identificar aquellos saberes necesarios para enseñar. Este conocimiento en torno a las prácticas permitirá, en principio, contar con insumos sobre el saber especializado que requieren los docentes al enseñar en sus contextos escolares; posteriormente, servirá para diseñar programas de formación inicial y continua que partan de las necesidades reales del profesorado y contribuyan a la mejora educativa en uno de los contextos donde más se requiere.

Referencias

- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Cano, A., Ibarra, E., y Ortega, J. (2018). Necesidades de profesionalización de docentes multigrado de educación primaria. En A. Cano y E. Ibarra (Coords.). *Retos y perspectivas de educación multigrado* (pp. 33-58). Ediciones Nómada.

- Cicurel, F. (2002). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE*, 16, 145- 164.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Didier.
- Clot, Y. (2010). A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. *Fractal: Revista de Psicologia*, 22(1), 201-234.
- Faïta, D. (2004). Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In Machado, A. (Coord.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva* (pp. 55-80). EDUEL.
- Hernández, R., Fernández, C., Y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Hofstetter, R. y Schneuwly, B. (2009). Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. En R. Hofstetter y B. (Eds.). *Savoirs en (trans)formation* (pp. 7-40). De Boeck Supérieur Raisons éducatives.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. GRAÓ.
- INEE. (2017). *Programa Nacional para la Evaluación y Mejora Educativa de las Escuelas Multigrado*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- MEJOREDU. (2022). Las escuelas multigrado. En Mejoredu (Ed.). *Educación en movimiento* (pp. 10-12). MEJOREDU.
- Juárez, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (49).
- Juárez, B. (2020), Programas educativos dirigidos a poblaciones de los territorios rurales. Experiencias en Argentina y México. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 7-17.
- Machado, A. (2004). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Eduel.
- Popoca, C., Cabello, M., Cuervo, A., Estrada, M., Hernández, M., Reyes, M. y Sánchez, A. (2006). *Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio*. Secretaría de Educación Pública.
- Rockwell, E. y Garay, C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2(3), 1-24.
- Rodríguez, B. y Leal, R. El trabajo docente en una clase de español: un análisis desde las consignas y la autoconfrontación cruzada [conferencia]. *XV congreso nacional de investigación educativa COMIE-2019*, Guerrero, México.
- Salazar, R. (2017). Prácticas de enseñanza de lengua escrita en tres aulas de primaria con grupos multigrado [conferencia]. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí, México.

Tenti, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant. (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 39-47). Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).