



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO  
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
ESPECIALIDAD EN DOCENCIA**

Título del Proyecto

**DISEÑO DE UNA PROPUESTA PARA DOCENTES DE ESCUELAS MULTIGRADO A  
TRAVÉS DE ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS  
EN SUS ALUMNOS**

PROYECTO TERMINAL DE CARÁCTER PROFESIONAL QUE

PARA OBTENER EL DIPLOMA DE

ESPECIALIDAD EN DOCENCIA

Presenta:

**LIC. ANA LAURA GONZÁLEZ LIRA**

Director de Proyecto Terminal:

**DR. JAVIER MORENO TAPIA**

Noviembre, 2019

## **Agradecimientos**

Agradezco a cada uno de los integrantes del comité directivo por su colaboración y acompañamiento, por compartir sus experiencias y su amplio conocimiento en el ámbito educativo; tienen por siempre mi admiración y mi reconocimiento por su trabajo. De manera especial, agradezco al Dr. Javier Moreno Tapia, por creer en el proyecto e impulsarlo.

A mi familia, quienes me han brindado siempre un espacio de motivación, confianza, cariño y amor eterno; a ustedes les dedico este momento de mi vida, en el que estoy donde siempre quisieron verme. Dios los bendice siempre.

A Martín, gracias por todo el apoyo y por tu capacidad de amar incondicionalmente.

A los amigos que formaron parte de este proceso, gracias por los aprendizajes, las risas, las lágrimas y la lucha social que nos hace estar juntos. Gracias a Shirley, por hacer posible el proceso más importante de este año para mí; admiro tu entrega y tu amor por la vida.

Por último, agradezco a mis alumnos quienes inspiraron el proyecto; a los docentes y a todas las personas que participaron fortaleciéndolo: reitero mi compromiso con la educación y mi interés de siempre trabajar por el bienestar colectivo.

**Ana Laura González Lira**

## ÍNDICE

Presentación	5
1. Estado de la cuestión	8
Las escuelas primarias multigrado	8
Estrategias de enseñanza	17
La escritura en Educación primaria	25
Reflexiones en torno al estado de la cuestión	34
2. Planteamiento del problema	37
Pregunta General	41
Preguntas específicas	41
Objetivo General	41
Objetivos específicos	41
3. Justificación	43
4. Marco Conceptual	46
El paradigma Sociocultural	46
4.1 Las escuelas primarias multigrado	48
4.1.1 ¿Qué son las escuelas primarias multigrado	48
4.1.2 Historia de las escuelas primarias multigrado	49
4.1.3 Características de las escuelas primarias multigrado	50
4.1.4 Rol del docente en las escuelas primarias multigrado	50
4.1.5 Rol del estudiante en las escuelas primarias multigrado	51
4.1.6 Escuelas primarias multigrado en el mundo	52
4.2 Estrategias de enseñanza para la producción de textos en multigrado	53
4.2.1 ¿Qué son las estrategias de enseñanza?	54

4.2.2 Materiales de enseñanza	54
4.2.3 Materiales de enseñanza utilizados en escuelas primarias multigrado	55
4.3 La producción de textos escritos	55
4.3.1 Producción de textos en Educación primaria	56
4.3.2 La enseñanza de la producción de textos en educación primaria	58
4.3.3 La evaluación de la producción de textos en educación primaria	59
5. Marco Contextual	60
Contexto socioeconómico	60
Descripción física de la escuela	60
Docentes y alumnos	60
Perfil de egreso	61
6. Marco Metodológico	63
6.1 Técnicas e instrumentos	64
6.2 Plan de acción	65
Metodología de la propuesta:	67
7. Conclusiones	73
Referencias Bibliográficas	75
Anexos	81
Anexo 1. Tabla de fundamentación del cuestionario	81
Anexo 2. Tabla de fundamentación de la entrevista	83

## **Presentación**

Elevar la calidad de la educación, supone siempre la necesidad de asegurar condiciones de equidad, de igualdad, de inclusión; requiere centrar esfuerzos para atender a poblaciones de alumnos que a lo largo de la historia han sido desfavorecidas y poner atención en los procesos de formación, capacitación, actualización y desempeño de la figura docente quien es parte fundamental del Sistema Educativo Nacional.

La existencia de escuelas multigrado atiende a las condiciones demográficas, sociales y presupuestarias de países subdesarrollados, como es el caso de Latinoamérica. En México, las escuelas que operan con esta modalidad, han jugado un papel fundamental en la historia de la educación y están presentes en todos los niveles de educación básica y es a través de estos centros, que se ha llevado educación a lugares de difícil acceso en todo el territorio nacional. Son instituciones que se localizan, en su gran mayoría, en pequeñas comunidades de alta o muy alta marginación; operan con precarias condiciones de acceso a servicios básicos y el equipamiento, la infraestructura y los materiales están lejos de ser adecuados para el desarrollo de aprendizajes de calidad.

Al menos el 43% de las escuelas primarias en México son multigrado (Instituto Nacional de Evaluación para la Educación, 2019), y a pesar de ello, el proceso educativo que en estos centros tiene lugar, es un tema ausente en los programas de formación inicial y continua que reciben los docentes y en las políticas educativas que promueven el ideal de la escuela graduada, donde un docente se hace responsable de un grado escolar y los alumnos avanzan de manera progresiva en los contenidos para lograr determinados objetivos educativos y estándares de aprendizaje.

Los docentes de las escuelas primarias multigrado, laboran con los mismos materiales que las escuelas de organización completa que están localizadas en lugares semiurbanos y urbanos: los planes y programas de estudio, los libros de textos, los instrumentos de evaluación y las plataformas de control escolar por mencionar algunos. Además, en las escuelas multigrado,

siempre es un docente quien se encarga de las actividades de gestión y burocráticas, propias de la comisión directiva.

Investigaciones recientes en los ámbitos nacional e internacional han evidenciado las problemáticas que enfrentan quienes estudian y trabajan en estas escuelas, pero también hay investigaciones que reconocen las ventajas pedagógicas que ofrece el aula multigrado y sugieren poner atención en prácticas docentes significativas, para generar propuestas que atiendan las especificidades que presenta la escuela multigrado.

El presente proyecto de investigación, se realiza con el objetivo de diseñar una propuesta didáctica que coadyuve a la mejora de las prácticas docentes de una escuela primaria multigrado del municipio de Singuilucan, para favorecer la producción de textos en los alumnos. El trabajo se estructura de la siguiente manera:

En un primer apartado se presenta el Estado de la Cuestión donde se describen trabajos de investigación como referentes que dieron origen al problema. Se analizan artículos que han sido publicados de diez años a la fecha y que abordan el tema de las escuelas primarias multigrado. Se especifican de manera analítica los hallazgos más significativos que hacen aportes relevantes al objeto de la investigación.

La segunda parte del proyecto corresponde al planteamiento del problema. Aquí se describe la situación que genera el problema, se retoman los principales hallazgos del Estado de la Cuestión y se definen los elementos que lo explican. Se describen los resultados de un cuestionario aplicado a los docentes del contexto donde tendrá lugar la investigación, lo que permite contextualizar el problema. De igual manera, se presentan las preguntas de investigación, el objetivo general, seguido de los objetivos específicos que aclaran qué, cómo y para qué se realizará la investigación.

En el Marco teórico se analizan los referentes teóricos que fundamentan la investigación. Desde el paradigma sociocultural, se revisan principios con relación a las escuelas primarias multigrado, a la producción de textos y a las estrategias de enseñanza. Dentro del mismo apartado, se incluye el marco contextual donde se realiza una descripción detallada de la escuela primaria en la que tendrá lugar el proceso investigativo.

En un apartado posterior se describe la metodología de la investigación-acción que se seguirá para el desarrollo del proyecto, se define su alcance, así como sus variables, las definiciones conceptuales y operacionales y la descripción de los participantes. También se señalan los instrumentos utilizados en la recogida de datos e información y se integra el diseño de la propuesta de intervención.

Se incluyen las reflexiones preliminares donde se realiza un análisis de los resultados de las investigaciones de campo y de la sistematización de la información teórica consultada. Por último, se anexa la lista de referencias bibliográficas que dan sustento al presente trabajo, así como la tabla de fundamentación para el diseño de los instrumentos.

## **1. Estado de la cuestión**

La literatura académica consultada para la elaboración de este apartado, fue obtenida a través de portales científicos, como Redalyc, Scielo, Dialnet, entre otros. Se revisaron 40 artículos de investigación que se han publicado de diez años a la fecha, los cuales coadyuvaron a definir el objeto de investigación. La búsqueda consistió en la selección de trabajos académicos que abordan contenidos relacionados con escuelas primarias multigrado, las estrategias de enseñanza y la producción de textos en educación primaria. Del total de los artículos revisados el 42% son nacionales y el 58% internacionales, provenientes de países como España, Colombia, Chile y Venezuela.

Se realizó el análisis exhaustivo del total de los artículos seleccionados a través de fichas académicas, identificando y analizando el objetivo de la investigación, la metodología, las técnicas utilizadas para la recopilación y el análisis de información, los resultados, las conclusiones y los aportes realizados a la investigación por desarrollar.

De los trabajos revisados, por la estrecha relación que tienen con el objeto de investigación y los hallazgos resultados de su indagación, se seleccionaron nueve con relación a las escuelas primarias multigrado, ocho en torno a las estrategias de enseñanza y nueve con respecto a la producción de textos.

### **Las escuelas primarias multigrado**

Para la construcción y análisis de esta categoría, se identificó en diversos trabajos de investigación, el interés por estudiar las condiciones bajo las que operan las escuelas primarias multigrado y las problemáticas propias de los contextos donde se ubican. A continuación, se presentan nueve artículos; seis nacionales y tres internacionales mismos que, a partir de los resultados de las investigaciones, ofrecen referentes para la elaboración de propuestas, pues realizan una revisión profunda de la actividad educativa que se gesta en las escuelas multigrado.

El trabajo de Mercado (2012) “Una realidad negada: el trabajo docente y las escuelas primarias multigrado” es una reseña que detalla una investigación realizada en una escuela primaria bidocente en México y que hace referencia a una tesis de maestría. Tuvo como objetivo

estudiar sobre los procesos mediante los cuales los profesores que se desempeñan en escuelas primarias con grupos multigrado adquieren, a través de la experiencia, conocimientos y habilidades que les permiten enfrentarse y resolver los retos que representa la enseñanza en las condiciones de esos contextos, tales como la atención a la diversidad, las adaptaciones a los materiales y la articulación curricular de los contenidos (Mercado, 2012).

La investigación se abordó desde un estudio etnográfico y se apoyó de técnicas como la observación y la entrevista. Los resultados evidenciaron que el multigrado es visto como una opción en desventaja pedagógica e incompleta frente a la escuela graduada. Además, el tratamiento administrativo a estas escuelas no difiere de las unigrado. Se identificó que la enseñanza en escuelas con grupos multigrado es un tema ausente en la formación inicial de maestros y que durante su formación continua no hay el menor tratamiento de las dificultades de enseñanza de esta modalidad.

La investigación hace visible la posibilidad de lograr aprendizajes significativos para los alumnos cuando los profesores pueden aprovechar “las ventajas pedagógicas” que representa el multigrado, con alumnos de diferentes edades y grados. Se resalta la importancia de identificar prácticas docentes significativas, convertirlas en objeto de investigación e indagar sobre conocimientos relativos a las circunstancias de enseñanza en un grupo multigrado.

Otro de los trabajos que pone énfasis en las prácticas docentes es el artículo “Percepciones de los docentes rurales multigrado en México y El Salvador” (Juárez, 2017). Se realizó una investigación de corte cualitativo y enfoque etnográfico, donde el principal objetivo fue analizar las percepciones de dos docentes en México y dos en El Salvador sobre los retos y ventajas del trabajo en estas aulas, así como sus necesidades de formación al respecto. La recolección de información se realizó mediante entrevistas y el análisis mediante el establecimiento de categorías y el programa Atlas Ti.

Las docentes cuentan con estudios superiores y coincidieron que durante su formación inicial no abordaron aspectos sobre la educación rural ni el trabajo multigrado; por ello, señalan las dificultades que enfrentaron cuando fueron asignadas a este tipo de escuelas. Además, señalaron las carencias de los cursos de formación continua que han recibido y el difícil proceso de adaptación para ejercer la labor educativa en escuelas rurales.

Algunos otros retos que han complejizado su labor educativa fueron: la planeación multigrado como uno de los temas centrales en los cuales enfrentan situaciones en solitario; la atención a alumnos con necesidades educativas especiales; la infraestructura, equipamiento y apoyo escolar limitados; las actividades administrativas, entre otros.

Entre los aspectos que han influenciado para fortalecer la permanencia de las docentes en la escuela, destacaron la sensación de libertad y las posibilidades de innovar las prácticas pedagógicas, el conocimiento de los programas y currículos escolares de todos los grados que atienden, y el desarrollo de estrategias didácticas de manera autónoma para trabajar con varios grados a la vez. Asimismo, hacen referencia al reconocimiento que han ganado por los habitantes de las localidades donde trabajan (Juárez, 2017).

Los resultados de la investigación, ofrecen elementos que invitan a poner atención en las prácticas docentes que se llevan a cabo en estos contextos, a fin de reconocer las acciones que, los agentes educativos que laboran en estos centros han emprendido para la atención a la diversidad y el logro de los objetivos educativos.

El estudio de las condiciones de enseñanza, también ha sido objeto de investigación para Galván y Espinosa (2017). En el artículo “Diversidad y prioridades educativas en las escuelas multigrado. Estudio de caso en México” ofrecen una aproximación etnográfica a las dimensiones de la diversidad en un grupo multigrado y sus implicaciones para la enseñanza. Se utilizó una metodología cualitativa y el enfoque del estudio de caso en una escuela primaria unitaria.

Para la recuperación de información, se realizaron dos entrevistas estructuradas a la docente sobre su trayectoria profesional y sobre la planeación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes en la asignatura de español. Se abordaron dimensiones del trabajo con la diversidad en un grupo multigrado. La dimensión social, la dimensión emocional y la dimensión pedagógica, aparecieron siempre en las actividades cotidianas que los docentes realizan para hacer frente a la diversidad y atenderla.

La situación multigrado, en el artículo, representa un escenario donde “la diversidad manifestada en su máxima expresión” (Santos, 2011) invita a repensar el sentido de la educación. Las reflexiones finales de los autores, afirman que el trabajo con la diversidad en un aula multigrado, es resultado de un proceso que adquiere significado en el contexto local de cada

escuela. “Las estrategias y acciones para atender la diversidad conforman un proceso cotidiano que abarca múltiples dimensiones de trabajo docente y que trabajar con la diversidad multigrado obliga a repensar la enseñanza, regida por la fantasía de la escuela graduada” (Galván y Espinosa, 2017, Pág. 16)

Otro trabajo centrado en el análisis de los procesos de enseñanza es el artículo “Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante comunidades de aprendizaje” (Juárez & Lara, 2018). Se desarrolló una investigación en dos escuelas primarias rurales multigrado en México, a partir de la implementación del modelo del Aprendizaje Basado en la Comunicación y el Diálogo (ABCD). Los datos que nutren el artículo provienen del trabajo de campo desarrollado en dos primarias rurales multigrado: una del Estado de San Luis Potosí y otra en Hidalgo. Se aplicaron entrevistas y se realizaron observaciones y videograbaciones en las dos escuelas para recabar información relevante.

Ambas escuelas pertenecen al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) donde los docentes trabajan con el modelo educativo ABCD, mismo que está inspirado en las comunidades de aprendizaje y que utiliza una metodología pedagógica de atención personalizada en la que cada estudiante aprende a su ritmo y desde un propio interés, estudiando y compartiendo una serie de temas que conforman el currículo de educación comunitaria.

Se identificó que el modelo plantea el desarrollo de situaciones novedosas: la elección de temas para abordar por parte de los alumnos, favorecen procesos de autonomía y de trabajo colectivo. Además, se fomenta el aprendizaje independiente, el desarrollo de competencias investigativas y de expresión oral y escrita. También se evidenció que el modelo podría ser reforzado en varios aspectos, tanto didácticos como en cuestiones materiales. Dentro de los primeros se identificaron que ciertas prácticas se mantienen en las aulas como la copia de textos, el dictado, la enseñanza de la lectoescritura.

El artículo ofrece algunos referentes a considerar en la didáctica del multigrado a partir del modelo ABCD que propone el CONAFE; se hace necesario trabajar en investigaciones que fortalezcan el modelo y potencialicen las posibilidades que ofrece, brindando herramientas y acompañamiento a los docentes quienes lo ejecutan.

El tema de las actividades de enseñanza ha sido también investigado a través del Instituto Nacional para la evaluación Educativa. El capítulo 9 del libro “La educación multigrado en México” (Schmelkes & Águila, 2019), presenta el análisis de 9 experiencias educativas en escuelas multigrado de los tres niveles de educación básica que fueron recabadas mediante el proyecto “documentación de prácticas innovadoras”. Las experiencias presentadas, confirman que las condiciones del multigrado obligan a los docentes a trabajar en formas para las que no fueron preparados, pero que desarrollan estrategias en las que encuentran aspectos favorables.

Los docentes refirieron que las escuelas multigrado se encuentran en medios rurales y semirurales; en contextos económicos de estratos bajos; en comunidades marginadas y donde los habitantes se dedican, en su mayoría, a la agricultura, la pesca y la ganadería. Se reportan escasos o nulos servicios de salud, vías de comunicación insuficientes, escasez de comunicación telefónica, condiciones precarias del servicio de luz eléctrica y dificultades de acceso a las comunidades. En las escuelas se reportan materiales didácticos que facilitan el aprendizaje, pero que, al igual que las comunidades donde se localizan, carecen de servicios básicos.

El trabajo cooperativo se identificó como estrategia por al menos siete de los nueve autores en sus prácticas, donde se aprovecha la diferencia de edades, favoreciendo la ayuda mutua, las tareas compartidas, los trabajos con objetivos comunes y creando un ambiente propicio para la convivencia. Los docentes trabajan en el abordaje de un mismo tema, haciendo precisiones para diferenciar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En las escuelas multigrado, los padres de familia se integran al trabajo para el logro de diferentes propósitos educativos y a través de actividades de colaboración la comunidad aporta y participa en escuela.

Los docentes ponen de manifiesto su compromiso de trabajar en el desarrollo de las competencias comunicativas a través del diálogo, la lectura y la elaboración de escritos. En el análisis de los resultados, se coincide con diversos investigadores sobre las bondades que puede tener el trabajo con estudiantes de diferentes edades y niveles de aprendizaje en un mismo grupo, cuando se tienen las condiciones y la formación para ofrecer una educación de calidad, pero también se deja ver que, las precarias condiciones demográficas y sociales de los contextos de las escuelas multigrado, dificultan la labor educativa de los docentes y por ende, los resultados de los estudiantes.

El interés por conocer cómo los docentes realizan su trabajo en el aula multigrado, se ha manifestado en diversas investigaciones que abordan las prácticas de enseñanza como objeto de estudio. El capítulo “Caracterización de las prácticas docentes de escuelas de educación preescolar y primaria indígenas y multigrado y de telesecundarias en México del libro “La educación multigrado en México” (Schmelkes & Águila, 2019), contiene un análisis de las condiciones en las que docentes de escuelas multigrado llevan a cabo su labor de enseñanza.

Los autores afirman que, a pesar de su magnitud dentro del Sistema Educativo Nacional, se han identificado pocos estudios en los que el docente sea objeto de atención y proponen identificar aspectos como su trayectoria, sus motivaciones profesionales, su permanencia en el sistema y las estrategias diseñadas para la atención a los grupos multigrado. Un aspecto de relevancia, es que los docentes que trabajan en escuelas multigrado no son evaluados de manera específica para esta modalidad, sino como docentes de la modalidad en general.

En el estudio participaron un total de 2186 docentes a través de las reuniones colegiadas de los Consejos Técnicos Escolares de 30 estados del país, quienes llenaron un cuestionario de manera colaborativa. Participaron también 119 docentes de grupos focales en 11 entidades. Tuvo un diseño mixto para la recolección y análisis de la información utilizando tres estrategias de investigación: discusión colegiada, grupos focales y cuestionario de participación abierta.

Los problemas que enfrentan los docentes están relacionados con la organización de la escuela, las condiciones materiales, las capacidades económicas y educativas de las familias y la diversidad cultural y lingüística. Los docentes también señalaron que el currículo no es pertinente, ya que la forma secuencial y acumulativa de los contenidos no es acorde con las características del multigrado. Se refiere también que los materiales didácticos oficiales no son pertinentes para aulas multigrado, ni para los contextos socioculturales en los que se encuentran estas escuelas.

Los docentes, también enfrentan la falta de formación profesional especializada, ya que declaran poca experiencia y estar poco familiarizados con la forma de atender a los alumnos, sobre todo cuando están presentes las Necesidades Educativas Especiales. Mencionan las dificultades de trabajar un mismo contenido en diferentes grados, o diferentes contenidos con un mismo grupo de diversos grados que conviven en una misma aula; optan por un abordaje

transversal de los contenidos. Las condiciones multigrado, implican que, en estas escuelas los docentes tengan que desempeñar, actividades de gestión, de mantenimiento y de organización comunitaria.

En materia de la didáctica multigrado, Bustos (2013) en el artículo “El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado”, describe los resultados de un estudio que se realizó en una escuela multigrado, a partir de la metodología del estudio de caso. Dicha investigación tuvo como objetivo profundizar en el conocimiento de los aspectos didácticos y organizativos característicos de los centros educativos rurales, específicamente de los relacionados con la organización del espacio y el tiempo. La información utilizada fue extraída del análisis de contenido de las entrevistas semiestructuradas y la observación participante.

Uno de los principales hallazgos fue que, a través de diversas técnicas y dinámicas en ubicaciones, funciones y tareas del alumnado se puede favorecer el trabajo colaborativo. En cuanto al uso del espacio en el aula, las ubicaciones eran resultado de la negociación entre el alumnado y el docente para alcanzar los objetivos no sólo académicos, también los relacionados con aspectos emocionales y sociales.

Se encontró que, como estrategia de aprendizaje, los alumnos se brindaban una serie de ayudas, para resolver algunas dudas entre ellos o para clarificar algunos contenidos. Lo anterior es conocido con el nombre de monitorización, alumno-tutor, tutorización o enseñanza mutua. El artículo refiere que mantener situaciones de aprendizaje efectivo en la totalidad del grupo y durante la totalidad del tiempo es una destreza que el profesorado con cierta experiencia utiliza en el currículum didáctico. También se encontró que, el grado de autonomía del grupo es elevado, incluso cuando el docente está atendiendo alumnos de otros grados.

El artículo “Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural” (Santos, 2011) reúne los resultados de reflexiones sobre prácticas educativas en aulas multigrado en Uruguay durante 2009 y 2010, realizadas con docentes de escuelas rurales bajo la forma de talleres y grupos de discusión. Durante ese tiempo, se realizaron 8 encuentros nacionales, 39 instancias territoriales y un foro de discusión sobre la temática mediante un curso de formación a distancia.

En conjunto con los docentes se analizaron los elementos de las prácticas educativas. Un primer elemento está dado por la organización social del aula multigrado, lo cual pauta las posibles dinámicas, la convivencia, las comisiones de trabajo y las relaciones. De este elemento se deriva el segundo, relacionado con las relaciones interactivas que tiene que ver con la comunicación, la afectividad, la confianza, entre otros. El tercer elemento se refiere a la distribución de espacios y los tiempos, organizados en la planificación del docente.

El cuarto elemento corresponde a los materiales o recursos curriculares; el quinto se refiere al dispositivo que se pone en práctica a partir de los anteriores y corresponde a la secuencia de las actividades y su forma de vinculación. El sexto elemento está constituido por las actividades de evaluación. El séptimo y último elemento se refiere a la organización de los contenidos en sus diferentes modalidades.

El centro de la discusión en los talleres fue el de la organización de los contenidos curriculares. Los maestros con grupos multigrado suelen trabajar con el programa curricular que comprende todos los grados. Por tanto, optan por un modelo globalizador que incorpora modalidades tales como los proyectos, centros de interés, núcleos temáticos, tópicos y demás, constituyen una de las posibilidades de esa organización. El autor defiende que la diversidad y complejidad propia del grupo multigrado puede pensarse como la de cualquier grupo, por lo que los efectos sobre la enseñanza que tienen las consideraciones acerca de la circulación de saberes entre niños de distintas edades, deberían producirse universalmente.

El artículo “Multigrado en Derecho propio” (Estrada, 2015) presenta el panorama de las escuelas multigrado en México, mostrando la importancia de atender el tema desde la política educativa. La autora señala que la escuela multigrado pasa inadvertida para la política educativa, a pesar su significativa presencia del total de escuelas; esto reflejado en los diseños curriculares 2011 y los principios de gestión que de éste se derivan, están pensados para escuelas graduadas.

Se refiere además que, las precarias condiciones de infraestructura y equipamiento se asocian a bajos resultados en los alumnos. Aunque en la mayoría de los países donde el multigrado se hace presente se instaure por la necesidad de extender la cobertura, en algunos otros, hay iniciativas que reivindican el potencial pedagógico de la organización multigrado y las ventajas especiales que ofrecen las escuelas pequeñas.

La autora destaca que, por su tipo de organización, las escuelas multigrado presentan graves retos para los docentes, que se reflejan en limitantes para el aprendizaje de los alumnos. Un estudio realizado por la Secretaría de Educación Pública (2005) encontró que, con relación a los contenidos curriculares, en estas escuelas no se logra abordar más allá de 50%, situación que responde, en parte, a la reducción en el tiempo efectivo de enseñanza, pues los docentes se ausentan de sus escuelas por diversos motivos y los alumnos debían atender otras tareas fuera de la escuela.

Se identificó también que los docentes enfrentan dificultades para gestionar el trabajo simultáneo para varios grados, y que los niños frecuentemente se encontraban en espera mientras el maestro atendía otros grados. La planeación resultaba también compleja; se apreciaban prácticas de enseñanza y de evaluación alejadas de los enfoques deseables. Otra dificultad proviene de la alta rotación de maestros, pues por lo general, se envía a las escuelas más remotas a los docentes nóveles, quienes buscan moverse a otras localidades más cercanas a sus lugares de residencia. En estos centros escolares, no se cuenta con “maestros especiales” (educación física, educación artística, inglés), ni con directivos.

El trabajo “Experiencia del programa Local Escuelas Unitarias: Educación para todos: una mirada desde su operatividad desde el Programa para la Equidad inclusión Educativa” (Zúñiga y Pérez, 2017), presenta una investigación de corte cualitativo y cuantitativo realizada con el objetivo de valorar el impacto del “Programa para la Inclusión y Equidad Educativa” (PIEE).

Para contextualizar, Zúñiga y Pérez (2017), señalan que el PIEE representa la unificación de seis programas nacionales que atienden a poblaciones en situación de vulnerabilidad: niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes, Educación Especial, Educación indígena, Programas compensatorios, entre otros. El programa invitaba a las entidades a hacer uso de recursos presupuestarios para asegurar la inclusión de los alumnos y alumnas en situaciones de vulnerabilidad.

Las autoras refieren que, en el caso del Estado de Hidalgo, se implementó el programa de “Escuela unitaria inclusiva: hacia una educación para todos”, mismo que fue evaluado de manera externa por investigadores de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, utilizando la

metodología Stake. El objetivo del programa fue dotar a escuelas unitarias y Centros de Atención Múltiple de materiales de apoyo y brindar asesorías a docentes sobre la implementación de adecuaciones curriculares, para la atención de alumnos que presentan riesgos de exclusión.

Se diseñaron y aplicaron cuestionarios con preguntas cerradas y semiestructuradas y se documentaron prácticas de enseñanza a través de la observación. Participaron profesores, responsables técnicos y directivos de escuelas unitarias de preescolar, primarias multigrado, bilingües, telesecundaria y educación especial. Los participantes refirieron que el programa si tiene impacto, pero es necesario darle seguimiento. Los materiales tuvieron aceptación y las capacitaciones son relevantes para los docentes, quienes en su mayoría son de nuevo ingreso.

Los resultados de la investigación, permitieron concluir que, los recursos económicos destinados a los programas son insuficientes y que son necesarias el diseño e implementación de intervenciones sociales y educativas que brinden la atención a contextos y poblaciones vulnerables desde la creación y modificación de políticas educativas.

Con base en el análisis de los trabajos de investigación descritos con anterioridad, se identifica que las experiencias narradas por docentes de escuelas primarias multigrado son referentes importantes para otros docentes que, sin apoyos ni experiencia, trabajan en zonas rurales y en condiciones similares. Se hace necesario profundizar en las características específicas de la modalidad multigrado para ofrecer herramientas que atiendan sus particulares necesidades.

Las precarias condiciones de los contextos en los que se ubican las escuelas primarias multigrado, las dificultades a las que se enfrentan los docentes que laboran en ellas, el currículo pensado para escuelas graduadas, son dificultades que se traducen en bajos resultados de aprendizaje en los alumnos y que hacen evidente la necesidad de atender a estos centros escolares.

### **Estrategias de enseñanza**

De manera reciente se han realizado trabajos de investigación interesados en conocer y analizar las estrategias de enseñanza que docentes, en contextos específicos, ponen en práctica para el logro de determinados objetivos educativos. La documentación de algunas prácticas

pedagógicas, evidencia la pertinencia o no de las estrategias que los mediadores del proceso de enseñanza utilizan. A continuación, se analizan algunos estudios y se analizan los principales hallazgos de los mismos.

Méndez, Urrea y Ayala (2016) en el artículo “Estrategias de enseñanza-aprendizaje para desarrollar competencias verbal y escrita en un aula primaria multigrado” detallan un estudio en México que tuvo como propósito investigar las estrategias de enseñanza y aprendizaje que favorecen el desarrollo de la competencia escrita en alumnos de una escuela primaria multigrado. Para la investigación, se utilizó una metodología cualitativa, con diseño fenomenológico. Las técnicas utilizadas fueron la observación participante, la entrevista semiestructurada y la revisión documental.

A partir de los instrumentos que se aplicaron, se determinó que las estrategias implementadas son insuficientes para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa verbal y escrita en los estudiantes. Se observó una ausencia importante de estrategias en el proceso de enseñanza sobre la composición de textos escritos. La información recopilada mostró que el estudiante tenía limitada capacidad comunicativa instrumental, argumentativa y propositiva, evidente en sus composiciones donde se logró observar textos poco creativos y superficiales. Este desempeño del educando estuvo relacionado con la ausencia de estrategias para el desarrollo de la competencia escrita.

A través de la revisión de los datos recogidos y confrontados con la teoría, los investigadores, lograron comprobar el nivel de aprendizaje y determinaron que las competencias verbal y escrita de los educandos, no alcanzan un nivel satisfactorio y son el resultado de las limitadas estrategias desarrolladas por la docente. Es importante destacar el método participativo que implementó la educadora con la estrategia de comunidades de aprendizaje, lo que se valoró como una acción pedagógica pertinente. Sin embargo, en el estudio se hace poca o nula referencia al contexto de la escuela y a la experiencia de la docente, lo que hace necesario el análisis a profundidad de las condiciones bajo las lleva su práctica y que influyen en las dificultades de los alumnos.

El trabajo de investigación “El problema de la lectura en educación primaria” (Barboza & Peña, 2014) tuvo como principal objetivo conocer las estrategias didácticas que utilizan los

docentes de educación primaria en la enseñanza de la lectura. Se utilizó una investigación de campo de carácter exploratorio y descriptivo. Para la recopilación de la información se utilizó como instrumento la encuesta.

Los participantes seleccionados para esta investigación fueron doce docentes de educación primaria, seis de instituciones de educación públicas y seis de educación privada. Este análisis se hizo a partir de la lectura detenida de las respuestas obtenidas del cuestionario, agrupándolas por su semejanza, con el fin de establecer las categorías que sirvieran de base para el análisis.

Se demostró que muchos profesores se limitan a pedir que los estudiantes lean lo que consideran de interés para cumplir las exigencias del programa. Los docentes declaran que no aplican las estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura, como son la predicción y la inferencia, lo que indica que las prácticas de lectura que se realizan en la escuela se centran en el manejo de materiales para ‘dar’ lo que señala el Programa Oficial.

Los autores concluyen que es preciso revisar de manera detallada lo que se hace con la lectura en la educación primaria, para elaborar y llevar a la práctica seminarios, talleres, cursos y otros para ayudar a los docentes en su trabajo de aula y es algo que compete a todos los responsables de la formación de los docentes.

Los resultados de esta investigación dejan ver la existencia de un problema en cuanto a las estrategias que los docentes utilizan para la enseñanza de la lectura. Sin embargo, dicho trabajo presenta limitaciones en cuanto a la reducida muestra de docentes que participaron en el estudio y la descripción del contexto. En concordancia con los análisis anteriores, se ha comprobado que existen dificultades para la enseñanza y que éstas se complejizan cuando se trata de una escuela multigrado.

La experiencia de los docentes en las aulas multigrado, les permite desarrollar una serie de estrategias para la atención a la diversidad que, como se ha referido en estudios descritos con anterioridad, es uno de los aspectos de mayor complejidad en su labor cotidiana. Block, Ramírez, y Reséndiz (2015), en el artículo “Las ayudas personalizadas como recursos de enseñanza de las matemáticas en un aula primaria multigrado”, describen una investigación cualitativa que tuvo

como objetivo conocer los procesos y condiciones de enseñanza de las matemáticas en las escuelas primarias multigrado.

Para indagar las prácticas docentes y documentarlas, se utilizó el enfoque etnográfico. La observación y las entrevistas fueron las técnicas utilizadas para la recopilación de la información. El análisis de la información recabada, permitió concluir que, la decisión de la maestra de atender los requerimientos de cada niño y de proporcionar ayudas directas o indirectas constituye una modalidad de trabajo adaptada y, al parecer, necesaria, frente a la diversidad de alumnos de un aula unitaria y la especificidad del contenido de las matemáticas.

También se puso en evidencia que, los intercambios entre todos los participantes, maestra y alumnos, son numerosos y a través de ellos se brinda a los estudiantes de los tres ciclos múltiples ayudas de distinto tipo para realizar las tareas. Hay otras ocasiones donde los alumnos más chicos escuchan los diálogos de los grandes entre sí y con la maestra, los ven trabajando y algunas veces intentan participar en sus actividades. Asimismo, los alumnos más grandes, al explicar a los chicos, se benefician de lo que ven y escuchan para repasar y representa la oportunidad de comprender algún aspecto.

La contribución de este trabajo de investigación, está relacionada a “la generación de ayudas” como un recurso de enseñanza-aprendizaje para el trabajo en escuelas multigrado y ésta es una forma de trabajo que se hace presente y además necesaria, en este contexto específico. Los resultados son un referente para la creación de materiales que coadyuven a potencializar las ventajas del trabajo en un aula multigrado, donde las interacciones se dan de manera natural y espontánea.

El artículo “Estrategias de enseñanza aprendizaje que aplica la docente en el aula multigrado, para lograr aprendizajes significativos” (Rivera, 2013), resume una investigación de carácter cualitativo, realizada en la escuela rural multigrado y tuvo como objetivo analizar las estrategias de Enseñanza y Aprendizaje que aplica la docente en el aula de multigrado de tercero, quinto y sexto grado, para lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes.

Las técnicas que se aplicaron para la recolección de datos fueron: el análisis documental, entrevistas en profundidad, grupo focal, observación abierta y no participante. Se utilizó un enfoque sociológico cualitativo centrado desde el punto de vista fenomenológico, con la

intención de comprender la realidad del fenómeno del estudio y a su vez analizarlo en su contexto.

Los resultados de la investigación indicaron que las estrategias de enseñanza aprendizaje que la docente utiliza, en su mayoría no están brindando aprendizajes significativos, ya que son pocas y no motivan a los estudiantes, no se realiza el vínculo entre los aprendizajes previos y el contenido a desarrollar, se usa escaso material y medios innovadores y las actividades no se desarrollan con base al contexto de los estudiantes. Tampoco se observaron los momentos correspondientes a la evaluación. En el plan de clase, la docente propone diferentes estrategias dirigidas al trabajo colaborativo, autónomo y organizado, pero en la realidad difiere porque las realiza de manera conductual.

Los principales aportes de esta investigación residen en la evidencia de que las maestras que trabajan en multigrado no han sido preparadas para ejercer en estos contextos, por lo que aprenden por sí solas a distribuir su tiempo en el aula que comparten alumnos de varios grados diferentes, sin tener el asesoramiento técnico y los materiales educativos que les faciliten esta tarea. Las limitaciones del estudio, residen en la escasa descripción del contexto y de los sujetos de la investigación y en el poco análisis de los factores que inciden en el desempeño de la docente.

El artículo “El juego didáctico como estrategia de atención a la diversidad” (Bautista & López, 2002), describe un estudio que tuvo como objetivo demostrar que la riqueza de estrategias que permite desarrollar el juego lo convierte en un excelente componente para desarrollar el aprendizaje y la comunicación y permite la atención a la diversidad, porque sirve a estos fines de individualidad de los alumnos.

Los autores defienden que cualquier propuesta didáctica que tenga finalidades de atender a la diversidad, debe reunir condiciones regidas por criterios de flexibilidad y diversidad, lejos de las condiciones homogeneizadoras. Con base en los principios y contenidos curriculares los docentes planean y ejecutan sus actividades con la posibilidad de realizar ajustes metodológicos y tomar decisiones de articular estrategias y técnicas. Dichos ajustes deben asegurar la motivación de los alumnos para el aprendizaje, despertar la curiosidad, para favorecer la inclusión, evitando las comparaciones y exclusiones.

El uso del juego es una estrategia que favorece la atención a la diversidad porque es actividad placentera y divertida que provee motivación y alegría. Asimismo, es una actividad espontánea y de libre elección para los alumnos. Se ha comprobado que, durante el juego, el niño participa sin excesiva preocupación por los resultados; es una forma de autoexpresión, de motivación y descubrimiento del mundo exterior.

Las contribuciones del estudio a esta investigación residen la identificación de las oportunidades que brinda el juego de globalización, que es una forma de organización de los contenidos y de concebir la enseñanza, donde el protagonista es el alumno, además de que los juegos ofrecen variedad de usos y pueden ser transferidos para el logro de propósitos de aprendizaje.

En el artículo “La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos escolares desde la perspectiva del profesorado” (Boix & Bustos, 2014), se presentan los resultados obtenidos de una de las fases de investigación de un proyecto internacional centrado en la enseñanza de las escuelas rurales.

La fase de investigación que presenta el artículo, se realizó con la intención de conocer la enseñanza en el contexto multigrado de las escuelas rurales (actividades escolares y los recursos didácticos) y se realizó seguido de un estudio cuantitativo a través del cual se eligieron 10 de las escuelas que, por sus prácticas significativas, participaron en este estudio.

Los resultados del análisis de la información recopilada en los instrumentos de investigación aplicados, evidenciaron que los docentes aplican diversas actividades entre las que destacan las que favorecen la autonomía de los alumnos debido al trabajo que el docente debe desarrollar con otros grados. Se observó también que, en las aulas multigrado se encuentra presente la posibilidad de la atención individualizada, aunque fue poco observada. Los docentes reconocen que la monitorización entre los alumnos y las relaciones entre diferentes edades (también mencionadas por los docentes como tutorías) en ocasiones se genera de manera natural entre los alumnos y en otras es inducida por los docentes.

Se evidenció el uso de diversos enfoques de organización según los objetivos de los docentes. En algunas ocasiones se hizo presente el trabajo grupal, que después el docente adapta a cada ciclo para plantear actividades con diferentes niveles de dificultad, mismas que responden

a los diferentes grados de conocimiento de los alumnos. En cuanto a los recursos, los docentes señalaron la importancia de que existan materiales y libros acordes con la realidad de los alumnos y las especificidades del aula multigrado. El libro de texto fue un recurso siempre presente en las actividades de enseñanza; en algunos casos como recurso principal y en otras como secundario. Como parte de las estrategias, los docentes señalaron que se valen del aprovechamiento del entorno, que se convierte en un medio potencial y es un recurso didáctico en sí mismo.

Los resultados de la investigación presentada en el artículo, permiten vislumbrar las oportunidades de aprendizaje que, por sus características, las aulas multigrado ofrecen. Las interacciones entre los alumnos, el medio natural donde se enclavan estos contextos, la flexibilidad y libertad permitida al docente para el desarrollo de su trabajo, el trabajo cooperativo y la diversidad de materiales, son algunas posibilidades que se pueden potencializar para la mejora de la calidad educativa en la modalidad multigrado.

“La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis” (Bustos, 2014) es un artículo que describe otra fase del proyecto internacional citado ya con anterioridad, y detalla una investigación que se desarrolló en cinco países (dos americanos y tres europeos) con la intención de conocer cómo se llevaban a cabo las prácticas educativas en centros de educación multigrado, enfatizando en el desarrollo de sus procesos didácticos para encontrar valías pedagógicas que pudieran trasladarse a otros contextos no rurales. Para la recogida de información se diseñaron y aplicaron cuestionarios, seguidos de entrevistas semiestructuradas y observaciones participantes.

El estudio estaba sustentado en tres hipótesis que sostenían que la aplicación de la metodología participativa en el aula multigrado permite lograr competencias de calidad; que permite lograr aprendizajes de calidad y que su adaptación atiende a la diversidad de aprendizaje, permitiendo logros de calidad. Se identificó que los docentes tenían poca experiencia en la enseñanza en escuelas multigrado y que no habían participado en actividades de formación permanente vinculadas con el trabajo en escuelas multigrado.

Los docentes comentaron que utilizaban estrategias didácticas activas durante sus clases, mencionando, entre otras, el método de proyectos, la investigación en el medio, el estudio de

fenómenos atmosféricos, los viajes educativos, los huertos escolares y los centros de interés. En cuanto a la organización del alumnado y del tiempo, dependían de la estrategia utilizada y las respuestas hacían mención a agrupamientos individuales, por parejas, en grupo o por ciclo. También aparecieron el nivel de conducta, las tareas y los contenidos. Entre los espacios utilizados están los rincones matemáticos y la biblioteca.

Los profesores afirmaron que introducen contenidos relacionados con el entorno inmediato en la planificación de aula a través de actividades y recursos como: cuentos, historias, huertos, el pueblo, el trabajo en el campo, las granjas, algunos monumentos, etc. Se refirió que la evaluación era continua a través de instrumentos diversos y los seguimientos cotidianos de los avances y dificultades. Del estudio se identifica como valioso las ventajas pedagógicas encontradas en la investigación: la aplicación de estrategias globalizadoras, la utilización del medio como recurso pedagógico, la integración de la comunidad y la cultura local, la organización de agrupamientos multigrado, el intercalado de tiempos-espacios graduados y la realización de monitorizaciones entre el alumnado.

Como ya se ha referido con anterioridad, es importante que los docentes participen en la construcción de materiales didácticos que se ajusten a las necesidades de los alumnos y a las características del contexto. El artículo “Guías de lectura contextualizadas” (Solé, 2012), se escribió con la intención de dar a conocer la experiencia en guías de lectura que han sido diseñadas para alumnos de 1º a 6º de educación primaria y en las que se abordan algunas temáticas relacionadas con la enseñanza de la gramática y los diferentes tipos de palabras.

El trabajo fue desarrollado en Venezuela, por estudiantes universitarios en las cátedras Comprensión y Expresión Lingüística 2, e Introducción a la Lectura y la Escritura. Durante el desarrollo del artículo se detallan las etapas para la concreción de la guía que estuvieron enfocadas en tres ejes: la necesidad del niño de educación básica, el contexto y el momento educativo. Éstos dos últimos ejes, permitieron que el material sea original, único y cercano al contexto del alumno, por tanto, significativo.

En el artículo se menciona que la guía de actividades es un recurso didáctico, metodológico y estratégico que le permite al docente mediar la interacción con su grupo de estudiantes de manera integral y dinámica. Además, orienta el estudio y favorece el trabajo

autónomo; a través de éstas se brindan las orientaciones necesarias que le permitan al estudiante integrar los elementos didácticos para el estudio de la asignatura.

Las investigaciones realizadas sobre las estrategias de enseñanza permiten ver que, a pesar de los esfuerzos por implementar situaciones de enseñanza novedosas, los docentes enfrentan diversas problemáticas en los contextos multigrados que están asociadas a la precaria formación inicial y continua que reciben, a la escasez de recursos y a las complejidades que representa la atención a la diversidad. Sin embargo, la adaptación de la enseñanza en contextos educativos para los que no fueron preparados, ha despertado el interés de diversos investigadores por reconocer su valía, investigarla y evidenciar su pertinencia en otros contextos.

### **La escritura en Educación primaria**

La escritura es una herramienta indispensable para la comunicación y el aprendizaje. En educación básica, en México, está presente de manera transversal en las asignaturas que los alumnos cursan y en los rasgos del perfil de egreso del plan de estudios 2011. La escritura, como proceso cognitivo y social, es complejo e implica una variedad de exigencias por parte del escritor para concretar la idea que requiere expresar y dar respuesta a las exigencias del tipo de texto que está desarrollando y del destinatario. A continuación, se analizan algunas investigaciones que se han desarrollado respecto a la producción de textos en alumnos de escuelas primarias.

Con relación a las dificultades que los alumnos enfrentan para producir textos escritos, el artículo “Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile” (Sotomayor & otros, 2013) se realizó con la intención de conocer y describir la producción de narraciones escritas, valorando coherencia, cohesión, estructura textual y desarrollo de las ideas en alumnos de primaria. Se seleccionó una muestra de 414 narraciones de alumnos de 3° a 7° grado de comunas de estrato social bajo. Los escritos fueron evaluados mediante rúbricas desarrolladas y validadas en el marco del estudio.

En cuanto a la adecuación a las instrucciones del estímulo la mayoría de los niños pudo cumplir con la tarea encomendada en la instrucción de escribir una narración, aunque no todos siguieron los requerimientos específicos. Respecto a la coherencia, los niños en su mayoría lograron producir textos con sentido global, aún cuando existen partes donde se presenta

información incompleta o ideas inconexas. Otro aspecto evaluado fue la cohesión, en donde la presencia de conectores y mecanismos de correferencia variados y semánticamente adecuados fue el aspecto que presentó mayor dificultad. Con relación al criterio de estructura textual, los resultados muestran que el manejo de esta progresión temporal es bastante adecuado entre los estudiantes; sin embargo, un alto porcentaje de ellos evidenció un desenlace mal resuelto.

El desarrollo de ideas apareció con un desempeño bastante alto, con relación a los demás criterios. Además, se correlaciona de manera positiva y significativa con el número de palabras escritas. No obstante, son muy escasas las narraciones que presentan un léxico seleccionado o expresiones de estilo literario. Los autores invitan a reflexionar en la necesidad de realizar futuras investigaciones en aras de profundizar sobre los textos que los alumnos producen. Si bien, la investigación presentada se limita al análisis de un sólo tipo de texto, da pautas para perfeccionar los criterios y las rúbricas con las que evaluaron las producciones de los estudiantes y darles seguimiento.

Por otra parte, Granados y Torres (2016), realizan un estudio que se publica en el artículo “Errores de escritura en español en niños de tercer grado de educación primaria”. El trabajo presenta los resultados de un trabajo de investigación que tuvo como objetivo describir los errores en las producciones escritas de niños de tercer grado de educación primaria de escuelas públicas, teniendo en cuenta su bajo rendimiento en pruebas del Estado.

Se realizó una investigación no experimental de tipo descriptivo, con muestreo no probabilístico. En este estudio, participaron 42 niños de tercer grado de educación primaria de escuelas oficiales de la ciudad de Xalapa (Veracruz, México), con una edad promedio de 8 años. Se aplicaron la Escala de Inteligencia Wechsler para niños WISCIV, estandarizada para población mexicana y la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI).

Aparecieron con más frecuencia errores de tipo ortográfico, visual, espacial y auditivos: las omisiones, las adiciones, el intercambio de letras y las dificultades en la segmentación de las palabras (Granados & Torres, 2016). Los autores, hacen referencia a un estudio nacional, realizado en 2006 por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, donde se señaló la necesidad de atender las dificultades ortográficas con programas específicos; en esta muestra

de 42 niños se siguieron observando errores de escritura, lo que sugiere poco esfuerzo por mejorar la enseñanza de la escritura o el uso de estrategias poco efectivas para dicho fin.

Una de las limitaciones del estudio, fue el reducido tamaño de la muestra y la recolección de datos en un solo momento, a pesar de que la escritura se consolida con el tiempo, así como la relación de ciertos tipos de error con dos procesos psicológicos.

Este estudio demuestra que, si bien la escritura requiere de procesos cognitivos como la memoria y la atención, hay otras implicaciones que tienen que ver con las condiciones sociales y económicas de los contextos y las estrategias de enseñanza que los docentes utilizan. Además, al contrastar los resultados de esta investigación con lo reportado por otros países, como Chile, se encuentra que la muestra evaluada comparte ciertos errores observados, donde se destaca la presencia de omisiones, el cambio de letras, la ortografía y el uso de conectores en la redacción.

En cuanto a investigaciones centradas en la producción escrita de los alumnos en contextos rurales, el artículo “¿Qué escriben los niños?, una mirada desde el modelo escuela nueva” (Bernal-Pinzón, 2017), es un estudio realizado en una provincia de Colombia y tuvo como objetivo conocer qué escriben los niños y las niñas. La investigación se realizó en un contexto rural, donde los docentes se orientan bajo los principios de Escuela Nueva. El Modelo Escuela Nueva, es una metodología que se desarrolla en el escenario rural educativo colombiano y presenta un currículo multigrado donde los niños aprenden a escribir y a leer a partir de guías organizadas por áreas y niveles.

La metodología que se utilizó fue la investigación-acción, con enfoque cualitativo y se aplicó en un grupo de 19 estudiantes de tercero y cuarto de primaria, de la Escuela Rural de Maripí, La Cabaña. Se utilizaron como técnicas de recopilación de información la observación no participante y la entrevista a cuatro docentes. Los resultados permitieron identificar que los alumnos bajo el Modelo Escuela Nueva, reflejan en los escritos una réplica de los textos guía como patrones aprendidos; el proceso de escritura es jerárquico y secuencial y no permite que el estudiante se interese más allá de registrar lo que observa y mecanice el aprendizaje de palabras, y frases en textos largos y sencillos.

También se identificó que los niños registran respuestas que la guía pide, lo que se convierte en un ejercicio repetitivo y una tarea laboriosa de reproducción; se esfuerzan por

terminar la actividad y sólo preguntan cómo se escribe una palabra, si dejan espacio, significados y si llevan buena letra. La autora sostiene que el problema no radica en el modelo, sino que el origen de la problemática, está en las prácticas docentes, las cuales implican cambios profundos y concretos desde la concepción que tienen de la enseñanza de la escritura y la lectura; el niño requiere situaciones de contacto con su real interés, pues se espera que el texto cumpla el propósito comunicativo en su contexto.

En la producción escrita están implicados procesos cognitivos que los alumnos desarrollan a través de su experiencia con la escritura. El artículo “Regulación metacognitiva y composición escrita: su relación con la calidad de la educación en la educación básica en primaria” (Hurtado, 2013), describe un trabajo de investigación que tuvo como principal objetivo experimentar un conjunto de estrategias didácticas encaminadas a promover la regulación cognitiva que les permitieran un mayor control sobre su producción textual y, por consiguiente, la construcción de mejores textos.

La investigación fue de tipo cuasiexperimental: se implementaron y analizaron las estrategias didácticas que permitieran desarrollar el proceso de regulación metacognitiva durante la producción textual de dos grupos de niños y niñas de quinto grado de educación primaria, Se implementó un diseño de control experimental, utilizando el modelo test-postest. La hipótesis de la investigación defendió que la confrontación pautada como estrategia de intervención didáctica, es eficiente para promover el desarrollo de la actividad cognitiva y ésta influye en la calidad de la producción de textos.

Dentro de los instrumentos utilizados se diseñó una prueba para evaluar la calidad de la producción textual y evidenciar así el nivel de la composición escrita, misma que se diseñó a través de categorías e indicadores. También se utilizó una escala compuesta por 19 ítems que registraron las estrategias que utilizaron los docentes durante la composición de un texto. Se utilizó también el diario que permitió el registro de la propuesta de intervención pedagógica, con sus correspondientes observaciones y reflexiones. Los grupos mostraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la actividad metacognitiva y la composición escrita, después de la intervención escrita.

Por otro lado, el artículo “Escritura colaborativa en alumnos de primaria: un modo social de aprender juntos” (Guzmán & Rojas, 2012), presenta una investigación cuyo objetivo fue evaluar los efectos de un Programa de Fortalecimiento de Habilidades de Composición de Textos Informativos (HCTI) en alumnos de primaria. La muestra incluyó 120 niños de 6° grado de dos escuelas públicas. Sesenta niños de la escuela 1 participaron en el programa HCTI e integraron el grupo experimental; mientras los 60 estudiantes del otro plantel, que continuaron con sus clases regulares, conformaron el grupo control.

A través del programa HCTI, los investigadores trabajaron en colaboración con los docentes con el propósito de promover, en los alumnos del grupo experimental, el uso de diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje basados en la promoción del aprendizaje cooperativo, la comunicación, la participación guiada y la promoción de estrategias efectivas de comunicación oral y escrita. En el transcurso de la investigación, los alumnos del grupo experimental elaboraron un proyecto que consistió en el desarrollo de una investigación que fue publicada como artículo de divulgación y presentaron los resultados a los miembros de la comunidad educativa. De las producciones de los alumnos se evaluó la coherencia, la gramática y las convencionalidades escritas.

Los resultados indicaron que, en los artículos escritos por las triadas en el grupo experimental, después de su participación en el programa fueron de mejor calidad que las elaboradas por el grupo control. En términos generales, quienes participaron en el programa identificaron los propósitos de la escritura, para qué y para quién se escribe. Esta situación comunicativa generó un entorno social entre escritores y lectores, estableciendo las características textuales y contextuales de la actividad.

En cuanto a la aplicación individual y grupal del HCTI, los resultados encontrados fueron muy similares en ambas versiones después de la participación en el programa. Durante la intervención los alumnos practicaron un tipo de escritura colaborativa. Esto favoreció que de manera paulatina se fueran apropiando de habilidades para producir textos coherentes de forma individual, autorregulada y autónoma. Además, sus escritos fueron compartidos por una audiencia real que se interesaba en conocer los resultados de sus investigaciones. En el transcurso del programa se promovió que los alumnos utilizaran el lenguaje como una forma social de pensar.

Los aportes del estudio permiten vislumbrar la posibilidad de mejora en la producción de textos a través de estrategias como el aprendizaje colaborativo y cooperativo, que tendrán resultados individuales de los alumnos. Estas estrategias se han estudiado como parte fundamental de la enseñanza en grupos multigrado.

Con relación a la enseñanza de la escritura el artículo “Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza de la escritura en primaria” (Hernández, 2012) presenta un estudio con diseño metodológico de carácter hermenéutico de tipo descriptivo e interpretativo desde las tesis recientes y los artículos de investigación publicados entre 2005 y 2011, para conocer las percepciones de los docentes sobre la producción de textos en primaria.

Las investigaciones analizadas en el artículo, coinciden en la permanencia de la concepción tradicional de la escritura, donde se privilegia la enseñanza desde el código, la gramática, los contenidos y la forma. Se presenta la escritura como una actividad descontextualizada y con fines estrictamente educativos. Tampoco se enseña a los alumnos los usos cotidianos de la escritura; se enseña como acumulación y no como proceso cognitivo, social y cultural.

Se evidenció también que los docentes enseñan desde una percepción estandarizada y parcelada de los elementos de la escritura (vocales, letras, sílabas, sonidos). De acuerdo con el marco de referencia que brinda la autora, al reflexionar los resultados de diferentes investigaciones, se concluye que es necesario considerar que para resignificar las prácticas de producciones escritas de los alumnos, es fundamental centrar esfuerzos en transformar las concepciones docentes para cambiar sus prácticas y ampliar el campo de acción de la escritura y su enseñanza.

Los resultados de la investigación refieren la evidente necesidad de generar y profundizar en la línea investigativa sobre la transformación de las prácticas y concepciones docentes. Muchas investigaciones se han ocupado de describir, analizar e interpretar las concepciones y actuaciones docentes en el aula, sin embargo, se hacen emergentes las investigaciones encaminadas a buscar y promover formas significativas enseñanza-aprendizaje.

El proceso de transformación de las prácticas de enseñanza está dado en función del interés y el nivel de participación de los docentes. El artículo “Criterios para transformar la didáctica de la producción de textos escritos en la educación básica primaria” (Barragán, 2013) detalla una investigación realizada en una provincia de Colombia que tuvo como objetivo diseñar y validar criterios para transformar la didáctica relacionada con la producción de textos escritos en educación básica en primaria. La investigación se realizó siguiendo la metodología de la investigación acción y se desarrolló con la participación activa de 150 docentes.

La situación problemática del estudio giró en torno a atender la responsabilidad de la escuela en las deficiencias de escritura de los estudiantes. Se identificó que los docentes creían que para ser buenos escritores era necesario solamente tener un alto dominio gramatical y creatividad. También se encontró que era el docente el único que tomaba las decisiones sobre qué, cómo y cuándo escribir; se identificó una preocupación excesiva por la forma del texto y que muchas veces los escritos no son evaluados.

La investigación se enmarca en la idea de superar una pedagogía de la escritura basada en el aprendizaje de la gramática y fomentar otra con sentido para los estudiantes, que les permita producir textos significativos y adecuados a sus contextos; que les ayuden a acceder al conocimiento, a participar en la comunidad escrita, a manejar sus emociones a comunicarse asertivamente y a vivir la escritura como una práctica significativa.

El resultado de la investigación fueron 13 criterios didácticos, escritos por los docentes:

1. Trazaremos objetivos pedagógicos que tengan en cuenta las demandas de producción escrita del sistema escolar y las que provienen del exterior.
2. Construiremos objetivos pedagógicos enfocados en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes.
3. Diseñaremos estrategias pedagógicas que integren lectura y oralidad en la producción de textos escritos y que involucren también diversas áreas curriculares.
4. Concertamos con los estudiantes: temas, destinatarios, canales, tipologías y propósitos comunicativos de sus textos, al iniciar el proceso de escritura.
5. Fomentaremos en los estudiantes el hábito de planear el contenido y la estructura de sus escritos y les brindaremos herramientas para tal fin.
6. Realizaremos producciones escritas en presencia de los estudiantes y con ellos.

7. Desarrollaremos en los estudiantes el criterio de selección y uso de la variedad de fuentes de información incluyendo su entorno familiar y social.
8. Realizaremos estrategias lúdicas para el desarrollo de la producción escrita.
9. Vincularemos a las familias y otros agentes educativos, cada vez que sea posible y conveniente, en las estrategias pedagógicas
10. Evaluaremos de manera cualitativa y permanente todo el proceso de escritura, resaltando sus procesos y acudiendo a la autoevaluación y la coevaluación.
11. Diseñaremos criterios de evaluación correspondientes con nuestros objetivos pedagógicos y los daremos a conocer a los estudiantes y a sus padres de familia.
12. Ofreceremos oportunidades para dar a conocer a la comunidad educativa los textos escritos por los estudiantes.
13. Mantendremos una actitud atenta y respetuosa, que nos permita reconocer y favorecer aptitudes y talentos (Pág. 103).

Además de los criterios enlistados con anterioridad, el estudio contribuye a vislumbrar que la metodología de la investigación acción fue un enfoque que produjo cambios trascendentes en las prácticas de los docentes, pues se logró configurar una propuesta didáctica original y pertinente, de sentido colectivo (la redacción de los enunciados se hizo en primera persona del plural).

En cuanto a los procedimientos que los alumnos siguen para escribir textos, el artículo “La planificación de la expresión escrita por alumnos de educación primaria” (Gallego, 2008) presenta una investigación que tuvo como objetivo conocer la importancia del proceso cognitivo de planificación en la expresión escrita de los alumnos de educación primaria. Se utilizó la metodología de estudio de caso con 10 alumnos que presentaban buen desempeño académico.

A partir del análisis de los resultados, se identificó que los alumnos valoran la necesidad de realizar la generación de ideas antes de iniciar un escrito. En ocasiones manifestaron generar ideas y pensar en la audiencia de manera simultánea, pues suelen pensar en las personas que leerán su texto y tratan de adaptarlo a ellos; en ocasiones, los destinatarios condicionan los contenidos del escrito. En cuanto a los objetivos que los alumnos persiguen en la composición de sus escritos son muy diversos; a gusto personal, divertir a otros, comunicarse o satisfacer alguna necesidad escolar, aunque el estudio revela que los objetivos no siempre son claros para los alumnos.

Sobre la relación de las ideas, se reveló que los alumnos escriben en sus escritos tal y como se generan sus ideas. Sin embargo, al momento de ordenarlas, desconocen la importancia de esta operación en la organización del texto. El análisis cualitativo reveló que los alumnos obtienen las ideas de su imaginación y que pensar en el tipo de texto que van a escribir facilita la organización de sus escritos.

Dentro de las dificultades encontradas en la planificación de los escritos, se encontró que, descuidan la importancia de la ordenación de sus ideas, desconocen la función de los borradores, ignoran la existencia de diversas fuentes de información para validar o complementar sus ideas y se identifica poca claridad en los objetivos de sus escritos.

Del artículo se retoman las propuestas sugeridas por el autor: algunas tareas o estrategias para contribuir al desarrollo de las habilidades necesarias en los alumnos: Pensar en voz alta quién o quiénes serán los destinatarios de un texto, confeccionar fichas en las que registren elementos clave, utilizar la lluvia de ideas para recabar palabras clave, confeccionar borradores previos, recurrir al uso de planes de ordenación de contenidos y utilizar programas informáticos en los que se pueden plasmar ideas iniciales y ser retomadas de manera posterior.

El procedimiento que siguen los alumnos para la elaboración de textos se ha investigado y dado a conocer en el artículo “Cómo estructuran el contenido de la escritura alumnos de educación primaria” (Gallego, 2012). Se describe una investigación de tipo cualitativo que tuvo tres objetivos: determinar las habilidades que poseen los alumnos para estructurar el contenido de sus escritos; evaluar el proceso cognitivo de la estructuración del contenido y proponer orientaciones didácticas para la mejora.

Se trabajó con una muestra de 13 estudiantes de 6º, escolarizados en un centro público urbano. Se adoptó el estudio de caso colectivo como estrategia metodológica y se aplicaron entrevistas semiestructuradas de tipo cognitivo. El cuestionario de la entrevista pretendió ayudar al alumno a verbalizar y reflexionar sobre los procesos que desarrollan en la producción de textos escritos. Los resultados demostraron que el 80.1% de los alumnos realizan las operaciones que conlleva el proceso de estructuración del contenido de composición escrita.

Los resultados también revelaron que los alumnos, en general, conocen la estructura de diferentes textos y en función de ello ordenan palabras e ideas. Tienen en cuenta la temporalidad

de principio, desarrollo y cierre, explican el problema y la solución del mismo, diferencian hechos principales de los secundarios y señalan diferencias entre dos o más sucesos. Dentro de las dificultades, los alumnos mostraron el descuido de la búsqueda de la información y la organización de las ideas, en ocasiones desatendieron las tipologías textuales y tienen escasa iniciativa para desplegar habilidades de organización del texto.

Para ayudar a los alumnos a superar estas dificultades, el autor propone instruirlos en el planteamiento de estrategias de planificación, redacción, revisión y autorregulación, además de ser importantes las instrucciones claras y la supervisión del trabajo de los alumnos a fin de proporcionarles retroalimentación. Además, se sugiere potenciar la motivación al escribir, confeccionar fichas o tarjetas que ilustren los pasos para planificar y organizar un tema y elaborar borradores previos. Estas propuestas son consideraciones a tener en cuenta en el diseño de propuestas, revisando además las especificidades de los contextos educativos para promover la competencia escrita.

### **Reflexiones en torno al estado de la cuestión**

A través del análisis de la metodología utilizada para el desarrollo de trabajos de investigación revisados en este apartado, el 90% de los trabajos hacen utilizaron la metodología cualitativa, utilizando los enfoques de estudio de caso, la etnografía y la fenomenología. Las técnicas que más se hacen presentes son la observación y la entrevista. También aparecen metodologías cuantitativas con diseños cuasiexperimentales.

Las escuelas multigrado han sido objeto de estudio en los últimos años. La mirada de las investigaciones internacionales apunta a reivindicar la escuela multigrado, a reconocer la valía pedagógica que la diversidad de edades y grados representa, así como la participación de la comunidad que se deja ver en estos centros. Diversos autores (Boix & Bustos, 2014) (Bustos, 2010) (Bustos, 2013) (Bustos, 2014) a través de sus investigaciones invitan a retomar el conocimiento didáctico de los docentes que, en su hacer cotidiano innovan las prácticas educativas al trabajar en condiciones para las que no fueron preparados.

Desde el ámbito nacional, a manera de diagnóstico, los estudios se han centrado en conocer la actividad educativa que tiene lugar en las escuelas multigrado (Bustos, 2010; Galván & Espinosa, 2017), las dificultades que enfrentan los docentes (Arteaga, 2011; Mercado, 2012 ),

las condiciones sociales, culturales y económicas que predominan en los contextos de estas escuelas, las estrategias de enseñanza y la didáctica de las escuelas multigrado (Bustos, 2014; Juárez & Lara, 2018; Méndez, Urrea, & Ayala, 2016) y se ha criticado la falta de acciones desde la política educativa para atenderlas (Estrada, 2015).

Dentro de las dificultades mencionadas en los diferentes artículos se identifican carencias en la formación inicial y continua de los docentes (Arteaga, 2011; Schmelkes & Águila, 2019), lo que limita la atención pertinente a las necesidades educativas de los estudiantes, evidente en los resultados de aprendizaje que obtienen. Lo anterior se debe a la aplicación de un modelo educativo homogéneo, pensado para la escuela graduada y donde en los contextos prevalecen condiciones sociales, económicas y culturales que complejizan la labor de los docentes.

Los investigadores (Juárez, 2017; Mercado, 2012) coinciden en la necesidad e importancia de realizar investigaciones encaminadas al reconocimiento de las prácticas docentes que se realizan en contextos multigrado, para el diseño de propuestas alternativas que coadyuven a la labor que, docentes en las mismas situaciones trabajo, viven y resuelven desde las posibilidades que su experiencia y formación les ofrecen.

Con relación a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los trabajos de investigación analizados muestran que la naturaleza del aula multigrado requiere de especificidades didácticas que consideren sus particulares características (Bustos, 2014). Para el desarrollo de las clases, se implementan actividades del trabajo cooperativo y colaborativo, actividades con estrecho vínculo en sus contextos y que contemplan la participación comunitaria dentro de la escuela (Block, Ramírez, & Reséndiz, 2015; Schmelkes & Águila, 2019).

En cuanto a la producción de textos en los alumnos del nivel educativo de primaria, los objetivos de las investigaciones recientes están encaminados a identificar los problemas de escritura (Granados & Torres, 2016) entre los que destacan la ortografía, la gramática y la coherencia. Se mencionan los procesos cognitivos implicados en la producción de textos propios (Sotomayor, y otros, 2013), la importancia de la planificación del texto antes de escribir (Gallego, 2012; Gallego, 2008) y en algunos casos, se describen las estrategias de aprendizaje que los docentes ponen en práctica para favorecer el desarrollo de la competencia escrita (Guzmán & Rojas, 2012; Méndez, Urrea, & Ayala, 2016).

Los trabajos académicos revisados enfatizan la necesidad de mejorar las prácticas de enseñanza de la escritura, de implementar estrategias novedosas y de diseñar, ejecutar y evaluar actividades con significación para los alumnos; se propone la metacognición (Hurtado, 2013) como herramienta para involucrar a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje, para desarrollar su autonomía y para valorar su propio desempeño.

Se menciona que uno de los problemas detectados reside en que los alumnos no producen textos propios (Bernal-Pinzón, 2017), por el contrario, se limitan a copiar desde sus libros de texto o guías didácticas. Se propone contextualizar y actualizar los materiales de enseñanza y aprendizaje para que las actividades de escritura cobren relevancia para los alumnos (Hernández, 2012).

Dentro de los estudios analizados, se identifica que son variadas las causas que inciden en los problemas de producción de textos de los alumnos, algunas relacionadas con los procesos cognitivos de los estudiantes y otras referentes a las características de los contextos donde se desenvuelven y las oportunidades de aprendizaje que éstos ofrecen a los alumnos.

Con relación a la metodología para el diseño de propuestas, entre las investigaciones más destacadas se encuentran: la relación con los objetivos de aprendizaje enmarcados en el currículo, el uso de información contextualizada y actualizada, actividades diferenciadas para atender la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, actividades significativas que permitan despertar el interés, la definición clara de los criterios de evaluación, entre otros (González & Macías , 2001; Bautista, 2001; Solé, 2012).

## **2. Planteamiento del problema**

En este apartado se busca identificar las dificultades que enfrentan los docentes de las escuelas multigrado y que dificultan el logro de aprendizajes de los estudiantes. La revisión de literatura académica consultada en el apartado anterior, permitió reconocer que las escuelas multigrado se ubican en contextos caracterizados por tener precarias condiciones sociales y económicas que inciden en las prácticas educativas que tienen lugar en estas escuelas. Se destaca la dificultad de acceso a servicios básicos, la pobreza, el trabajo infantil, la deserción escolar, la falta de equipamiento e infraestructura en los centros escolares y la desnutrición, entre otros (Galván & Espinosa, 2017; Schmelkes & Águila, 2019).

Con relación al proceso de enseñanza, las investigaciones enfatizan que la enseñanza en escuelas con grupos multigrado es un tema ausente en la formación inicial de maestros y existen carencias en los cursos de formación continua que reciben. (Galván & Espinosa, 2017) Algunos otros retos que complejizan el trabajo cotidiano de los docentes son la planeación multigrado, la atención a alumnos con necesidades educativas especiales; la infraestructura, equipamiento y apoyo escolar limitados; las actividades administrativas que realizan en paralelo con las actividades pedagógicas, entre otros (Juárez, 2017).

Se destacan también, las dificultades para la adaptación de materiales y recursos elaborados para su uso en escuelas graduadas, tal es el caso de los libros de texto y los programas de estudio donde se organizan contenidos por grado escolar y se avanza de manera gradual con el propósito de alcanzar determinados estándares de aprendizaje (Mercado, 2012; Schmelkes & Aguila, 2019; Boix & Bustos, 2014). Esta situación complejiza la labor de los docentes, desde la planeación de las actividades hasta la puesta en marcha de las mismas, que demandan la articulación de contenidos, la atención a la diversidad y la evaluación.

Se ha criticado la falta de acciones desde la política educativa (Estrada, 2015), pues aunque la escuela multigrado ha estado presente desde la creación del Sistema Educativo Nacional y presta servicio a más de un millón setecientos mil alumnos (INEE, 2018), no se ha dado mayor atención a las problemáticas que presentan y que afectan a las poblaciones de

alumnos que pertenecen a estas instituciones, generando brechas de desigualdad y exclusión evidentes en los resultados de aprendizaje que obtienen.

La prueba PISA (Programme for International Student Assessment), es un estudio coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que se aplica en 72 países cada tres años y se centra en la capacidad de los estudiantes para usar sus conocimientos y habilidades y se enfoca en aquellas que son consideradas como relevantes y predictoras del éxito futuro de los estudiantes (Matemáticas, Lectura y Ciencias) (INEE, 2016)

El informe PISA en México 2015, declara que:

México dista del promedio de la OCDE, donde 29% de los estudiantes se encuentra en niveles superiores, lo cual contrasta con 5% de los jóvenes mexicanos ubicados en dichos niveles. Un alto porcentaje de estudiantes de México (54%) se encuentra en los niveles intermedios (niveles 2 y 3), y 41% está debajo del nivel 2 (pág. 79).

La situación es desalentadora, pues el nivel 2, donde se concentra una cantidad importante de los estudiantes, representa el mínimo para que un alumno se desempeñe adecuadamente en la sociedad contemporánea y pueda aspirar a realizar estudios superiores. En cuanto a los niveles intermedios, que es donde se colocaron la mayoría de los evaluados, la prueba indica que se encuentran por arriba del mínimo y por ello demuestran niveles buenos, aunque no del nivel óptimo para la realización de actividades cognitivas más complejas (INEE, 2016).

Los resultados de pruebas nacionales como PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), permiten identificar el problema en el logro de los aprendizajes. En la aplicación de la prueba 2016, el puntaje promedio de los estudiantes en escuelas multigrado a nivel nacional en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación fue de 463, mientras que en las escuelas no multigrado fue de 506, y en Matemáticas de 471 y 507, respectivamente. El porcentaje es más bajo en las escuelas indígenas multigrado: 415 en Lenguaje y Comunicación y 426 en Matemáticas; de cada 10 estudiantes, entre 2 y 3 superan el nivel I de logro (INEE, 2019).

Con relación a la escuela objeto de estudio, la prueba PLANEA indica que, del total de los alumnos evaluados en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación, el 67% se ubicó en el Nivel I (en este nivel los estudiantes demuestran una menor cantidad de aprendizajes), el 22%

se ubicó en el nivel II, y el 11% en el nivel III. Lo que representa que ningún alumno alcanzó el Nivel IV (en este nivel los alumnos demuestran mayor dominio de los aprendizajes) (INEE, 2018).

A partir del ciclo escolar 2017-2018, en los centros escolares de primaria y secundaria, se empezaron a aplicar instrumentos para identificar problemas relacionados con la lectura, la producción de textos y el cálculo mental a través de Sistema de Alerta temprana (SiSAT). Las pruebas fueron aplicadas tres veces durante el ciclo escolar con la intención de conocer el progreso de los estudiantes. La prueba evalúa aspectos relacionados con la legibilidad, el propósito comunicativo del escrito, la relación entre palabras y oraciones, la diversidad de vocabulario, el uso de signos y reglas ortográficas. En la escuela objeto de estudio, en la aplicación del ciclo escolar 2019-2020, el 49% de los alumnos presentó resultados deficientes.

Los resultados de aprendizaje que presentan los alumnos en las diferentes pruebas, coinciden con problemáticas referidas en los trabajos de investigación de Sotomayor y otros (2013), Granados y Torres (2016) y Bernal-Pinzón, (2017), que describen las dificultades de los estudiantes al momento de escribir, entre las que destacan los errores ortográficos y gramaticales, la cohesión, la coherencia, la organización de las ideas y la estructura del escrito de acuerdo al tipo de texto. Los datos obtenidos del contexto y los resultados de investigaciones recientes, hacen visible la necesidad de atender la problemática relacionada con la producción de textos, habilidad que es de suma importancia para comunicarse y para el logro de aprendizajes en las diferentes asignaturas.

Los instrumentos de observación aplicados en un aula multigrado, permitieron identificar que los alumnos producen, en su mayoría, textos de tipo narrativo, destacando los cuentos. También producen, aunque en menor medida, textos líricos como los poemas, las canciones y las adivinanzas. Se considera importante fortalecer la producción de textos informativos e instructivos y que los alumnos puedan reconocer el tipo de texto que escriben para definir su estructura y el tipo de destinatario al que dirigen sus escritos.

Si bien, el problema de la producción de escritos en alumnos es multifactorial, se asocia de manera directa al uso de estrategias de enseñanza limitadas por parte de los docentes, (Méndez, Urrea, & Ayala, 2016; Barboza & Peña, 2014) y responde a la precaria formación

inicial y continua que reciben para laborar en contextos escolares donde se trabaja bajo la modalidad multigrado.

Las investigaciones en el tema de la producción de textos y su enseñanza son escasas, y responde al surgimiento tardío de metodologías y teorías sobre el tema. La enseñanza tradicional de la escritura que privilegia el producto y donde el docente indica en todo momento los errores, pero que poco se enseña a los estudiantes cómo construirlo desde una perspectiva funcional, sigue siendo predominante en las prácticas de enseñanza de los docentes. Estas prácticas están lejos de desarrollar en los alumnos las estrategias necesarias para el desarrollo de una escritura de tipo reflexiva; en su lugar se pone énfasis en el desarrollo de habilidades convencionales (Díaz & Hernández, 2010)

Para profundizar en las necesidades y percepciones de los docentes del contexto específico en el que tendrá lugar la investigación, fue de especial interés la identificación de problemáticas y dificultades que los docentes enfrentan en su labor cotidiana. Por tal motivo, se diseñó y aplicó un cuestionario al colegiado de docentes de escuelas primarias multigrado de la zona escolar 039.

Los docentes manifestaron, en su mayoría, problemáticas relacionadas con la enseñanza. Aparecen con más frecuencia dificultades para la planificación y la articulación de contenidos de diferentes grados, asociada a la poca relación que existe entre los contenidos de diferentes grados. Mencionan dificultades para la atención a la diversidad, la evaluación y la distribución de tiempos. Identifican la existencia del rezago educativo, sobre todo en los campos formativos de Lenguaje y comunicación y Pensamiento matemático.

Alrededor del 35% de los docentes, mencionaron no haber recibido formación especializada en la enseñanza multigrado. La mitad de los docentes señalaron recibir orientación durante su trabajo en este contexto respecto a la planeación; sin embargo, la planificación de las actividades apareció de manera frecuente en las problemáticas que enfrentan. Resultado que pone en evidencia, la necesidad de profundizar en las concepciones de los docentes sobre la calidad de las capacitaciones y la aplicación de lo abordado en su práctica cotidiana.

Schmelkes & Águila (2019) refieren que el problema no reside en la modalidad multigrado, por el contrario, en investigaciones internacionales se han identificado las ventajas

pedagógicas que representa la convivencia de alumnos de diferentes grados escolares en un aula y se han tratado de transpolar a otros escenarios educativos. El problema reside en las condiciones en las que operan estos centros, en la poca pertinencia del currículo nacional para dar respuesta a las necesidades de docentes y alumnos de contextos educativos vulnerables, en la falta de formación especializada y en una política educativa que en sus planteamientos y ejecución están lejos de hacer de la educación de calidad una posibilidad para todos.

Con base en el análisis de las problemáticas relacionadas con las escuelas primarias multigrado, la producción de textos en alumnos y con la escasa preparación y apoyo que reciben los docentes para trabajar en contextos multigrado se plantean las siguientes preguntas que guiarán el proceso de investigación.

### **Pregunta General**

- ¿Es posible favorecer la producción de textos en los alumnos de una escuela primaria multigrado de Singuilucan, Hgo.?

### **Preguntas específicas**

- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que los docentes de escuelas multigrado aplican para la producción de textos?
- ¿Qué estrategias de enseñanza que favorecen la producción de textos en alumnos de una escuela primaria multigrado?
- ¿Cuáles son los criterios metodológicos para la elaboración una propuesta para docentes de escuelas multigrado?

### **Objetivo General**

Diseñar una propuesta para docentes de escuelas multigrado a través de estrategias de enseñanza para favorecer la producción de textos en alumnos.

### **Objetivos específicos**

- Analizar las estrategias de enseñanza que los docentes de escuelas primarias multigrado utilizan para la producción de textos a través de la documentación de prácticas docentes.

- Identificar las estrategias de enseñanza que favorecen la producción de textos en alumnos de escuelas primarias multigrado a través del análisis de literatura especializada.
- Establecer los criterios metodológicos y didácticos para la elaboración de una propuesta didáctica para docentes de escuelas multigrado a través del análisis de estrategias de enseñanza.

### **3. Justificación**

A pesar de su persistencia en el Sistema Educativo Nacional, las escuelas primarias multigrado han sido invisibilizadas dentro de las políticas educativas y para las poblaciones de alumnos que las conforman, el acceso al servicio educativo ha sido históricamente difícil. En el ciclo escolar 2016-2017 las escuelas multigrado representaron 32.6% del total de las de educación básica. El 43% de las escuelas primarias son multigrado, 28% de los preescolares y el 16% de las secundarias. Las escuelas multigrado tienen una matrícula pequeña, ya que sólo atienden a 6.9% del total de estudiantes, lo que, no obstante, representa a 1 778 000 alumnos de educación básica (INEE, 2019).

A través de diversos trabajos de investigación, han sido documentadas las dificultades que han presentado estas escuelas al operar con una política educativa y un diseño curricular pensado para las escuelas graduadas. Además, las escuelas multigrado disponen de recursos presupuestarios y de infraestructura limitados que obstaculizan la actividad educativa y que se refleja en los bajos resultados de aprendizaje que obtiene los estudiantes (INEE, 2018).

Además, existe una carencia en el acompañamiento pedagógico que desde las supervisiones escolares y las jefaturas de sector se brinda a los docentes, quienes adolecen de formación inicial sólida que los prepare para el trabajo en estos contextos educativos. Diversos investigadores, han evidenciado la poca pertinencia del currículum nacional para dar respuesta a las particulares necesidades que se presentan en las escuelas primarias multigrado ya que estas instituciones, trabajan con los mismos planes y programas de estudio, los mismos libros de texto y la misma normatividad de operación.

Respecto a la revisión de la literatura académica reciente, se ha acentuado la necesidad de poner atención en las prácticas docentes significativas (Juárez, 2017) que han adaptado su enseñanza ante la necesidad de la atención a la diversidad y las características de sus contextos (Block, Ramírez, & Reséndiz, 2015). En este sentido, Popoca (2016), sostiene que, en México, la política curricular y de materiales educativos hacia multigrado ha sido inconsistente y frágil y propone como vías de solución el diseño de un programa educativo y materiales específicos, como adecuaciones curriculares que apoyen el trabajo cotidiano de los docentes.

La presente investigación se hace necesaria, toda vez que las indagaciones científicas que se han realizado al respecto del objeto de estudio son escasas y el tema de las escuelas primarias multigrado ha sido soslayado dentro del Sistema Educativo Nacional. En palabras de Galván y Espinoza (2017):

Es necesario impulsar líneas de análisis sobre aspectos clave apenas estudiados en esta modalidad, como las adecuaciones curriculares que elaboran los docentes, los procesos didácticos generados para atender la diversidad de alumnos y el significado de las relaciones de colaboración y ayuda mutua en el aula para el desarrollo de la civilidad. (pág. 2)

El presente trabajo de investigación se hace pertinente ya que busca ofrecer una propuesta que coadyuve a la minoración de los problemas de enseñanza y aporte elementos a los docentes para desarrollar su labor educativa. También se busca potenciar las ventajas pedagógicas que ofrece el multigrado y destacar el trabajo que los docentes realizan al desarrollar estrategias pedagógicas de manera autodidacta para trabajar con varios grados a la vez: se pretende darle voz a sus necesidades y experiencias y aprovechar sus saberes, producto de su experiencia en el trabajo cotidiano con alumnos de esta modalidad.

Atendiendo a que “...es un hecho ampliamente compartido que la calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la calidad de su profesorado” (Secretaría General Técnica, 2015), es importante centrar esfuerzos en dotar a los docentes de materiales y herramientas pedagógicas que les permitan crear situaciones de enseñanza y aprendizaje propicias para los contextos en los que laboran y con base en las características de los alumnos.

Si bien es cierto que, la enseñanza no es el único factor que incide en los resultados de aprendizaje de los alumnos, pues a los contextos de las escuelas primarias multigrado están asociados factores sociales y económicos que los ubica en situaciones marginales y vulnerables, desde la generación de propuestas a partir de la investigación, se busca contribuir a la mejora de los resultados de los alumnos y de manera directa a las prácticas de los docentes que realizan de manera cotidiana y que “...por inéditas, contienen el germen de la innovación” (Galván & Espinosa, 2017, pág. 13).

La propuesta es factible, porque a través de la supervisión escolar se han brindado facilidades de acceso a las instituciones y a la información y resultados de pruebas aplicadas a los estudiantes. Asimismo, se ha permitido el acceso a los Consejos Técnicos, donde se observarán las interacciones y el intercambio de experiencias de los docentes y se aplicarán diversos instrumentos que permitan la recolección de información necesaria. Es importante señalar que en el contexto no se reportan trabajos previos de investigación educativa.

A nivel de las instituciones que serán objeto de estudio, se pretende documentar las estrategias de enseñanza que los docentes utilizan para promover la producción de textos e identificar aquellas que brindan referentes para el diseño de una propuesta que coadyuve, no sólo a los docentes que laboran en las escuelas focalizadas, sino a la zona escolar en general. Se pretende ampliar la investigación en futuras oportunidades para evaluar y fortalecer la propuesta planteada; se contribuirá desde el diseño de una propuesta para la enseñanza de la producción de textos, considerando la participación y necesidades de los docentes y con el objetivo principal favorecer el aprendizaje de los alumnos.

#### **4. Marco Conceptual**

En este apartado se revisarán las perspectivas teóricas desde las cuales se fundamentan las categorías del objeto de estudio. Se define también de manera conceptual lo que se analizará en la investigación. Las definiciones se sustentan dentro del paradigma sociocultural, ya que de acuerdo a la dinámica de las escuelas primarias multigrado y a la naturaleza de las interacciones que en ella tienen lugar, la cultura, el diálogo, la tutoría y el trabajo cooperativo son instrumentos a través de los cuales los alumnos construyen significados.

##### **El paradigma Sociocultural**

Una de las principales características de las escuelas multigrado, es la diversidad. El enfoque sociocultural, concibe al aprendizaje como una construcción de significados y de atribución de sentido a través de la ayuda que brindan el docente y otros compañeros en las actividades académicas en las que participan. Desde esta perspectiva, la atención a la diversidad consiste en “procedimientos mediante los cuales se consigue ajustar la ayuda pedagógica a las vicisitudes del proceso de construcción de conocimiento del alumno” (Coll, 2000, Pág. 351). Por tanto, las estrategias de enseñanza deben asegurar la máxima diversificación de la acción educativa con el fin de que todos los alumnos alcancen las metas de aprendizaje establecidas.

La manifestación de la diversidad en las aulas multigrado desencadena, por naturaleza, la interacción permanente entre estudiantes de diferentes grados escolares (Bustos, 2014). Estrategias con fundamentos en la organización social de las actividades, ha sido del interés de teóricos que han comprobado su eficacia. Por poner algunos ejemplos, las relaciones espontáneas y mediadas por el docente dan lugar al aprendizaje cooperativo, donde los objetivos que cada uno de los integrantes persigue están vinculados entre sí y los resultados son igual de benéficos para todos. También aparece la tutoría entre iguales, donde uno de los alumnos tiene más experiencia o es más hábil en determinados contenidos instruye a otros que son más pequeños o tienen más dificultades (Coll, 2000).

Uno de los rasgos característicos de las interacciones entre los alumnos, desde la perspectiva sociocultural, es el lenguaje como mediador de los procesos interactivos de construcción del conocimiento; es a través de la comunicación que los alumnos comparten, regulan explicitan, estructuran y formulan sus puntos de vista y reciben y adaptan información e

instrucciones de sus compañeros, encontrando oportunidades de acción conjunta, autorregulando acciones y procesos mentales propios (Coll, 2000).

La interactividad ha dado lugar a la noción de mecanismos de influencia que tratan de explicar, cómo y con qué aprenden los alumnos. Son mecanismos interpsicológicos que se dan en la dinámica surgida en el proceso de interacción entre el profesor y el alumno. Es el docente quien a través de diversos procedimientos consigue ajustar la ayuda pedagógica, lograr en los estudiantes la adquisición de conocimientos y conseguir una enseñanza eficaz. Tienen lugar en el contexto de cada aula de acuerdo al grado de adquisición de los conocimientos y a la enseñanza recíproca. Así pues, responden a en qué grado, cómo, cuándo y de qué manera se da ese traspaso de conocimiento en la actividad conjunta entre el profesor y los alumnos (Coll, 2000).

Otro de los planteamientos que se retoman de la teoría sociocultural, es el de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que, en palabras de Vygotsky (Citado en Coll, 2000)

No es otra cosa que la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (pág. 145).

Las interacciones, las ayudas y los materiales, desde la perspectiva sociocultural, deberán asegurar esa transición en la adquisición de los aprendizajes y favorecer la autonomía, al mismo tiempo que se trabaja favoreciendo las relaciones de interdependencia. Estos principios darán los fundamentos desde los cuales se analizarán las actividades de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el contexto de las aulas multigrado siendo la interacción, el aprendizaje cooperativo y el diálogo elementos importantes para la construcción de aprendizajes y significados en las aulas que trabajan bajo esta modalidad.

## **4.1 Las escuelas primarias multigrado**

### **4.1.1 ¿Qué son las escuelas primarias multigrado**

En su definición más simple, las escuelas multigrado son aquellas en las que los docentes o figuras educativas atienden a estudiantes de distintos grados en una misma aula. Según el caso, estas escuelas son unidocentes o unitarias (un docente para los seis grados), bidocentes (dos docentes) tridocente (tres docentes) y en con menos frecuencia, se da la existencia de escuelas tetradocentes, aunque en éstas últimas no todos los grupos son multigrado. Las figuras educativas en estas instituciones, a la par de las tareas pedagógicas que realizan, cumplen también funciones administrativas, pues siempre es uno de los docentes quien desempeña la función propia de la figura directiva. (INEE, 2019)

Sin embargo, el tema de la educación multigrado, se relaciona con otras dimensiones que las caracterizan de manera muy particular. Su localización en zonas rurales, las envuelve en condiciones económicas, sociales y demográficas que condicionan la actividad educativa que se gesta dentro de éstas. De manera general, la multigraduación es asociada a una serie de desventajas pedagógicas con respecto a las escuelas graduadas que tienen presencia en zonas urbanas: en variadas ocasiones se les ha considerado “incompletas” e incluso “antipedagógicas” (Arteaga, 2011).

En diversos países, la escuela multigrado ha sido una respuesta a la existencia de pequeñas poblaciones con escaso número de alumnos y a las restricciones presupuestarias de los gobiernos. Por lo tanto, surgen desde las necesidades geográficas, demográficas o materiales presentes en contextos específicos y para estas poblaciones, muchas veces representan la única oportunidad de acceso a la educación (Ames, 2004).

En México la atención a los estudiantes de escuelas multigrado se lleva a cabo mediante dos subsistemas: El primero a cargo de la Secretaría de Educación Pública conformado por dos grandes tipos de servicio: escuelas “generales” dirigidas a la población mestiza y planteles indígenas, los cuales deben atender a la población hablante de alguna de las más de 60 lenguas que existen en el país. El segundo subsistema corresponde a la “educación comunitaria” que depende del Consejo Nacional de Fomento Educativo (INEE, 2017).

La mayoría de los trabajos de investigación realizados en torno a las escuelas primarias multigrado, remarcan las carencias de la escuela en el medio rural, diagnostican su organización, critican la ausencia de legislación específica, describen las deficiencias formativas de los docentes y establecen perfiles de escuelas y docentes. (Bustos, 2010) Por tanto, se hace necesaria una aproximación y comprensión de lo que acontece en las aulas para el surgimiento de propuestas que puedan atender las problemáticas diagnosticadas.

#### **4.1.2 Historia de las escuelas primarias multigrado**

Las escuelas multigrado, han formado parte importante del Sistema Educativo Nacional desde sus orígenes, aunque casi siempre se les ha excluido en las políticas educativas nacionales y en las diversas reformas, más allá de enunciar que se trabajará para su mejora. Incluso, autoridades educativas y pedagogos reconocidos, han defendido un discurso en el que deben ser suplidas por escuelas graduadas completas. Sin embargo, la organización escolar multigrado responde a las necesidades de las comunidades donde se localizan y a las características sociodemográficas y culturales de las poblaciones que atiende (Schmelkes & Águila, 2019; Rockwell & Garay, 2014).

La literatura que ha abordado el tema de las escuelas primarias multigrado, ha mostrado que “...se trata de un sector que siempre ha luchado contra el supuesto ideal de la forma escolar graduada, erigida como modelo único desde finales del siglo XIX” (Rockwell y Garay, 2014, pág. 1). El tema cobra especial importancia por la persistencia histórica que han tenido dentro de la educación en México, especialmente en el ámbito rural.

Rockwell y Garay (2014). Hacen un recorrido por la historia de las escuelas primarias multigrado en México. Sus investigaciones demuestran que, durante la mayor parte del siglo XIX, predominaba en México la escuela unitaria. Después de la revolución, las escuelas multigrado, estaban lejos de ser el tema central del discurso de la educación rural, pues se favoreció el modelo de un maestro por grado y para 1936, la SEP, unificó bajo una sola dirección los departamentos de escuelas rurales y escuelas urbanas en los estados y territorios. Desde esta fecha, todas las escuelas rurales son normadas por un criterio homogéneo (Rockwell y Garay, 2014).

### **4.1.3 Características de las escuelas primarias multigrado**

Las escuelas primarias multigrado, poseen características específicas que son dadas por la naturaleza de su estructura, organización y el contexto particular en que se localizan. Ciertamente es que no hay escuela que funcione de la misma manera que otra, pues hay condicionantes que les dan autenticidad; la figura docente, la cultura comunitaria, las condiciones sociales y económicas, entre otros elementos. Sin embargo, comparten ciertas características en común desde las cuales se puede analizar el proceso educativo que tiene lugar en estos centros escolares.

### **4.1.4 Rol del docente en las escuelas primarias multigrado**

La enseñanza que se produce en las aulas multigrado está condicionada por la eficacia de actuaciones didácticas que el profesorado ajusta a la existencia de diferentes edades del alumnado. La metodología que lleva a cabo es más o menos exitosa según el conocimiento que tenga de las peculiaridades y complejidades propias de la modalidad (Bustos, 2013). La experiencia docente ha supuesto el mayor aporte en la mejora de las actuaciones didácticas.

Los docentes de las escuelas primarias multigrado, ejercen un papel fundamental para el funcionamiento de estos centros escolares. Una cuestión implicada en esta forma de organizar el multigrado es que los maestros y los instructores tienen una formación y una experiencia escolar muy apegada al trabajo por grados (Funlebrada & Weiss, 2006). Se ha comprobado que los docentes con mayor experiencia en escuelas multigrado a diferencia de los que tienen pocos años laborando en ellas, son los que desarrollan las clases más dinámicas, con uso de materiales de mayor diversidad y creativos, con una organización integral de los diversos grados y con elevada participación e inclusión de los alumnos. (Funlebrada & Weiss, 2006).

Se ha reconocido la precariedad institucional en la que laboran los docentes de estas instituciones. Los lugares que se les asignan poseen recursos y servicios limitados que ofrecen a los docentes razones personales para ausentarse de sus escuelas. En algunos contextos, realizan largas caminatas para acceder a la comunidad, ya que éstas no proveen las condiciones para que puedan instalarse (Ezpelta & Weiss, 1996).

Inherente a su labor pedagógica, en las escuelas primarias multigrado, siempre es un docente quien ejerce la comisión directiva, lo que constituye una fuente de inasistencia principal,

pues de manera constante se hacen llamados desde la supervisión a los maestros-directores para dar instrucciones o solicitar información o documentación diversa. Esto representa, en ocasiones, varios días de desplazamiento, que son sin labores para las escuelas unitarias y sin maestro para tres grados en las bidocentes (Ezpelta & Weiss, 1996 ).

Es importante impulsar que, en las primarias multigrado la designación de los grados sea por ciclos y que se tome en cuenta la experiencia de los maestros para decidir los grados o grupos que deberán atender. También, se deben promover apoyos que permitan a los maestros, en horarios ampliados, recuperar trabajo perdido, situación recurrente dadas por las condiciones de vida en estas comunidades, donde niños y docentes se ausentan con frecuencia (Mercado, 2012).

#### **4.1.5 Rol del estudiante en las escuelas primarias multigrado**

La concepción sociocultural del aprendizaje plantea que, los alumnos construyen conocimientos ya no desde una realización individual, sino como un proceso de construcción en conjunto, que se realiza con la ayuda del profesor o de otros compañeros; es un proceso interactivo, contextual, resultado de la participación activa de los alumnos. Durante los procesos de interacción, se ponen en marcha la expresión, el reconocimiento de puntos de vista y la creación y resolución de conflictos que son relevantes para el aprendizaje del estudiante (Coll, 2000).

A la luz de los planteamientos de la teoría sociocultural, se puede vislumbrar, en la dinámica de la escuela multigrado, la oportunidad de favorecer el desarrollo de habilidades sociales y de convivencia, resultado de la constante interacción entre alumnos de diferentes grados escolares. Las ayudas y mediaciones, no sólo aparecen por parte del docente; son múltiples y simultáneas como consecuencia de la diversidad individual, de grados, de edades y de capacidades (Boix & Bustos, 2014).

La interacción entre pares, permite a los alumnos alcanzar aprendizajes gracias a los andamiajes brindados por otros compañeros. Con la interacción de dos personas se crea una Zona de Desarrollo Próximo donde se ofrecen ayudas para lograr solucionar una tarea. Por tanto, las aulas multigrado ofrecen la posibilidad de desarrollar habilidades sociales simultáneas al

desarrollo de las actividades académicas. Aprender mediante la interacción en un aula multigrado requiere de sentido de pertenencia a la comunidad y se logra a través del respeto a otras opiniones y el trabajo de colaboración (Uttech, 2003).

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, los contenidos trabajados son saberes que “circulan en el aula” y son recibidos por estudiantes de los grados superiores y viceversa. Las ayudas personalizadas, brindadas de los alumnos más avanzados hacia los más pequeños o hacia los que presentan más dificultades, permiten reforzar contenidos y es la manera más clara de evidenciar la presencia de saberes aprendidos; al hacerlos circular bajo la forma de enseñanza, de transmisión hacia los demás (Santos, 2011).

#### **4.1.6 Escuelas primarias multigrado en el mundo**

En algunos países, la existencia de las escuelas multigrado responde a prácticas pedagógicas innovadoras que intentan potencializar las ventajas que representa el multigrado. En México, a pesar del intento de eliminarlas y al discurso que históricamente ha defendido el ideal de las escuelas graduadas, su existencia obedece a la geografía montañosa o lacustre (como en el caso de Tabasco) y a la dispersión de la población (Weiss, 2000).

##### **4.1.6.1 La escuela Nueva Colombiana**

El Sistema de la Escuela Nueva, impulsado en Colombia, ha sido ejemplo de una innovación que se convirtió en política nacional. Durante más de 60 años se ha ocupado de proveer educación primaria completa y de elevar la calidad de las escuelas ubicadas en sectores rurales. Se han implementado métodos de enseñanza activos basados en el aprendizaje cooperativo, personalizado y comprensivo, centrado en la participación de los niños a través de guías de aprendizaje o textos interactivos.

La Escuela Nueva se creó en 1975 para dar respuesta a los problemas educativos en Colombia. Se implementó bajo los mismos objetivos de la escuela unitaria (presentes en comunidades con poca población) promovida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), pero introdujo nuevas estrategias de operación que permitieron una mayor viabilidad técnica, política y financiera en cuatro componentes: curricular, de capacitación y seguimiento, comunitario y administrativo.

La metodología de la Escuela Nueva establece una estrecha relación entre la escuela y la vida comunitaria, adaptándose al estilo de vida de los alumnos en el campo. La flexibilidad de los contenidos y materiales, permite a los estudiantes avanzar de un curso a otro, de acuerdo a su ritmo de aprendizaje. Además, se permite a los alumnos ayudar en las actividades agrícolas y ausentarse de la escuela por alguna otra situación de vida, sin arriesgar su permanencia en la escuela (Colbert, 1999).

La Escuela nueva se ha caracterizado como sistema, como modelo y como metodología, lo cual, se explica de manera detallada en el Manual para el docente:

Como **sistema** porque está constituido por un conjunto de componentes y elementos en permanente interacción... mediante procesos pedagógicos, de organización y de gestión... como **modelo** porque es una propuesta que integra una fundamentación teórica-conceptual y operativa, propone mecanismos de acción e interacción de sus componentes .... es un **programa** educativo que aplica principios, criterios y conceptos teóricos de planificación de educación siguiendo un hilo conductor lógico, que tiene en cuenta las realidades de las escuelas en las que se implementa... es entendida como **metodología** cuando se trata de destacar, los procesos pedagógicos en el aula o en cualquier escenario de aprendizaje que utilice para su desarrollo. (Colbert, y otros, 2009, pp. 49-50)

Escuela Nueva ha sido reconocida por los esfuerzos que ha implementado con la intención de brindar atención de calidad a través de un diseño curricular flexible y de prácticas pedagógicas eficaces al trabajar con alumnos pertenecientes a poblaciones rurales. Una revisión crítica de sus fundamentos conceptuales y filosóficos, modos de operación, materiales y políticas, representa una oportunidad para encontrar elementos que aporten al diseño e implementación de políticas específicas para la modalidad multigrado en otros países en donde la atención a instituciones que trabajan bajo esta modalidad ha sido precaria y poco pertinente.

#### **4.2 Estrategias de enseñanza para la producción de textos en multigrado**

La creciente necesidad de transformación de la educación, ha supuesto el replanteamiento de las formas de enseñanza, de los recursos que promuevan la generación de conocimientos y de los enfoques desde los cuales se toman referentes para la implementación de prácticas novedosas. Las estrategias de enseñanza que promueve el docente se traducen en el nivel de aprendizaje de los estudiantes; se hace necesaria la implementación de actividades contextualizadas y novedosas que

respondan a los estándares de aprendizaje, propuestos planes y programas de estudio y a las necesidades e intereses de los estudiantes.

#### **4.2.1 ¿Qué son las estrategias de enseñanza?**

La estrategia didáctica, se refiere a la secuencia ordenada y sistematizada de actividades y recursos que los docentes utilizan en su práctica educativa. Se basan en principios metodológicos que permiten diseñar acciones. Dependen del momento en que se encuentra el proceso, de las características del grupo y de la naturaleza de los aprendizajes (Boix & Bustos, 2014). En palabras de Días Barriga y Hernández “las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica” (2010). Según la autora, las estrategias hacen referencia a los procedimientos que el docente aplica para el logro de aprendizajes significativos.

Las estrategias de enseñanza, permiten al docente dirigir acciones para propiciar la actividad cognitiva en el estudiante para organizar, integrar o elaborar información. Las estrategias de enseñanza le permiten al profesor mediar, facilitar y promover aprendizajes en el proceso de enseñanza que tiene lugar en su aula. La elección de estrategias de enseñanza dependerá del contenido, del contexto y de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

#### **4.2.2 Materiales de enseñanza**

Uno de los principios pedagógicos que orientan las prácticas de enseñanza se refiere a “Utilizar materiales educativos para favorecer el aprendizaje”. Además del libro de texto, se recomienda que los alumnos y docentes accedan a materiales diversos. Se sugiere el uso de los acervos de la biblioteca escolar y de aula, mismos que apoyan la formación de los estudiantes como lectores y escritores. Aparecen los materiales audiovisuales, multimedia e internet y los recursos educativos informáticos, mismos que pueden ser utilizados dentro y fuera de la escuela. (SEP, 2011)

Los materiales de enseñanza pueden ser utilizados como mediadores culturales y pedagógicos y se ha estudiado su potencialidad para la innovación curricular y para la formación de profesores. Los docentes cuentan con una amplia oferta de recursos que pueden adecuar y utilizar en función de las necesidades e intereses de los alumnos, de los contextos y de los objetivos que pretenden lograr.

El docente es clave en los procesos de enseñanza y en la articulación de la diversidad de materiales y recursos de aprendizaje, con imaginación, creatividad y en concordancia con el currículo nacional. La existencia de diversos materiales y recursos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje plantea retos para el profesorado: su uso permite relacionar las fuentes de información y conocimiento, experimentar procesos didácticos nutridos, proponer retos cognitivos de alto nivel y acordes a las experiencias sociales de los alumnos, así como valorar la inclusión y equidad de todos los alumnos (SEP, 2017).

#### **4.2.3 Materiales de enseñanza utilizados en escuelas primarias multigrado**

En el ámbito nacional, se ha resaltado la poca pertinencia de los materiales educativos para dar respuesta a las necesidades de la escuela multigrado. En el caso de las escuelas comunitarias del Consejo Nacional de Fomento Educativo, un grupo de especialistas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados elaboró el Manual del Instructor Comunitario y sus materiales de apoyo. Este material contiene programas de estudio y unidades didácticas y brinda referentes para la planificación. Se enriquece con materiales como ficheros didácticos, cuadernos de trabajo y los juegos. Sin embargo, al provenir de un sistema que trabaja con jóvenes que no han sido profesionalizados, no ha sido una propuesta transferible hacia escuelas generales e indígenas (Weiss, 2000).

En el ámbito internacional, se ha destacado el modelo de Escuela Nueva Colombiana que utiliza materiales de autoaprendizaje como las guías didácticas. Se obtiene una boleta de calificaciones por cada alumno que especifica el avance en diferentes unidades del programa y, atendiendo a la situación de migración, los alumnos pueden promoverse en distintos momentos del año escolar (Weiss, 2000).

#### **4.3 La producción de textos escritos**

La escritura puede ser conceptualizada de dos maneras diferentes; como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras. La primera, dota de significado la escritura y la segunda se limita a la interpretación de los símbolos. (Ferreiro & Gómez, 2007). La escritura como actividad social, responde a las necesidades y características del contexto en el que es enseñado y aprendido dicho proceso.

Desde un enfoque cognitivo, la escritura es vista como un proceso mental que traslada información a un discurso escrito, donde se cuidan aspectos de forma como la ortografía, la sintaxis, el estilo, entre otros. Sin embargo, desde una perspectiva sociocultural, pensar en los destinatarios al escribir, exige también tener en cuenta los contextos sociales donde están inmersos; la escritura entonces, es una actividad comunicativa entre el escritor y los lectores, lo que también implica pensar y reflexionar sobre el propósito y la organización de lo que se pretende comunicar (Díaz & Hernández, 2010).

La producción de textos, remite también al proceso de escritura que, en palabras de Cassany (2001) es definida como “una manifestación de la actividad lingüística humana que comparte los rasgos de intencionalidad y contextualización de la actividad verbal. Asimismo, constituye un hecho social que se hace manifiesto en un tiempo y espacio determinados y que es compartido por una comunidad específica” (pág. 3). Es decir, la escritura cobra sentido en la medida que es utilizada con fines sociales.

#### **4.3.1 Producción de textos en Educación primaria**

La producción de textos en educación primaria, está orientada por los planes y programas de estudio vigentes. Aparece como uno de los rasgos del perfil de egreso, pues se espera que al terminar la educación básica los alumnos: “utilicen el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales” (SEP, 2011, pág. 39). Se establece de manera transversal en cada una de las asignaturas y se encuentra dentro del campo formativo de Comunicación y Lenguaje.

Como parte de los propósitos de la asignatura de español en educación primaria relacionados a la producción de textos, se espera que los alumnos:

- Participen en la producción original de diversos tipos de texto escrito;
- Reflexionen consistentemente sobre las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos);
- Identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios (SEP, 2011 pág. 16)

La producción de textos escritos, forma parte de los estándares curriculares que “son indicadores de logro que miden lo que se espera que los alumnos deberán aprender al término de cada ciclo de educación básica” (SEP, 2011). Con relación al tercer periodo de educación básica (cuarto, quinto y sexto grado) se espera que el alumno logre:

- Comunica por escrito conocimiento e ideas de manera clara, estableciendo su orden y explicitando las relaciones de causa y efecto al redactar.
- Escribe una variedad de textos con diferentes propósitos comunicativos para una audiencia específica.
- Distingue el lenguaje formal y el informal, y los usa adecuadamente al escribir diferentes tipos de textos.
- Produce un texto de forma autónoma, conceptualmente correcto, a partir de información provista por dos o tres fuentes.
- Describe y explica por escrito fenómenos diversos usando un estilo impersonal.
- Organiza su escritura en párrafos estructurados, usando la puntuación de manera convencional.
- Emplea diversos recursos lingüísticos y literarios en oraciones y los emplea al redactar.
- Recupera ideas centrales al tomar notas en la revisión de materiales escritos o de una exposición oral de temas estudiados previamente.
- Realiza correcciones a sus producciones con el fin de garantizar el propósito comunicativo y que lo comprendan otros lectores.
- Emplea ortografía convencional al escribir.
- Utiliza diversas fuentes de consulta para hacer correcciones ortográficas (diccionarios, glosarios y derivación léxica en diversos materiales) (SEP, 2011, pág. 19).

El programa de estudios, señala que, durante el tercer periodo de educación básica, los alumnos avanzan en el reconocimiento de las características de los diversos tipos de textos y en la identificación de la información que presentan. Sus textos escritos expresan conocimientos e ideas claras, estableciendo secuencia en los temas y claridad en relaciones de causa y consecuencia. Ajustan las características de sus escritos según la audiencia a la que se dirigen, producen textos de forma autónoma, a partir de la

información proveniente de diversas fuentes y muestran avances en el uso convencional de la gramática y la ortografía (SEP, 2011).

#### **4.3.2 La enseñanza de la producción de textos en educación primaria**

La enseñanza de la producción de textos, debe dar a los alumnos la oportunidad de tomar conciencia del proceso de escritura y brindar oportunidades específicas para que practiquen y autorregulen sus procesos. También se debe favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa escrita para que los alumnos participen en contextos significativos a partir de la generación de situaciones didácticas que impliquen su participación activa. También es importante promover la escritura como instrumento de aprendizaje y que busque lograr mejoras en su pensamiento (Díaz & Hernández, 2010).

La enseñanza en los grupos multigrado, implica considerar la heterogeneidad que representa la interacción de alumnos de diferentes edades en una misma aula para realizar las adecuaciones necesarias y apoyar a todos los estudiantes en la producción de textos auténticos. La enseñanza y aprendizaje de la escritura en contextos multigrado, debe responder a situaciones comunicativas cotidianas y contribuir a asumir la escritura en su dimensión cultural, además de promover el seguimiento de procesos de planeación, búsqueda de información y desarrollo de estrategias para expresar ideas (Colbert, y otros, 2009).

El proceso de enseñanza de la escritura deberá permitir y estimular el trabajo colaborativo entre alumnos, lo que sugiere valores cognitivos potenciales en este tipo de interacción. Deben producirse cambios en el modo en que la escuela “afecta los contextos mentales internos de los niños relativos a los textos y al conocimiento del mundo y con los cambios en los contextos sociales externos de interacción con el maestro y los compañeros” (Ferreiro & Gómez, 2007, pág. 226)

La pedagogía de Freinet, centrada en la dinámica de la escuela rural que defiende la importancia de la relación de las actividades escolares con el medio natural, social y cultural en donde se desarrolla el alumno basada en principios de cooperativismo, ofrece un elemento importante para motivar la producción escrita. Se refiere a la creación de textos libres, sin cargo ni imposición. También se hace referencia al desarrollo de asambleas, donde se hace una lista de

temas que quieren escribir. Pueden ser experiencias vividas, costumbres del lugar, viajes, animales, sueños, etc. (Romero, 2016).

### **4.3.3 La evaluación de la producción de textos en educación primaria**

Una de las actividades inherentes a la labor docente son las prácticas de evaluación consideradas por Álvarez (2001), como decisiones razonadas y tomadas al correr de los acontecimientos de enseñanza y aprendizaje que implican analizar, criticar alternativas, juzgar sobre la base de ciertos criterios y por último tomar decisiones para la mejora.

El tema de la evaluación, se hace presente dentro del plan de estudios de educación, como parte de los principios pedagógicos que orientan las actividades docentes en el aula. Se menciona que la evaluación de los aprendizajes es un proceso que posibilita la obtención de evidencias y permite elaborar juicios y brindar retroalimentación. Favorece la toma de decisiones informadas y la posibilidad de involucrar al alumno en su propio proceso de aprendizaje. Se propone el enfoque formativo, que debe ser socializado con alumnos y padres de familia, lo que supone una responsabilidad compartida sobre los objetivos de aprendizaje (SEP, 2011).

La redacción constituye una herramienta valiosa para valorar el nivel de aprendizaje de los estudiantes; a través de la escritura se puede valorar su capacidad para pensar en su lengua y para identificar el nivel de internalización de cada disciplina. Sin embargo, los docentes han mostrado renuencia a asignar trabajos escritos y existe una fuerte dependencia hacia las pruebas cortas de selección múltiple, lo que quita la valía de la lectura y redacción desde la educación básica hasta el nivel universitario (Quintana, 1996).

## **5. Marco Contextual**

El proyecto se realiza en una escuela primaria multigrado, ubicada en el municipio de Singuilucan, Hgo., perteneciente a la zona escolar 039. A continuación, se realiza la descripción del centro escolar.

### **Contexto socioeconómico**

La escuela primaria, está ubicada en una comunidad rural del municipio de Singuilucan, Hgo., conformada por aproximadamente 200 habitantes. Cuenta con servicios básicos como agua potable, luz eléctrica, transporte público (irregular) y escasa señal telefónica. Asimismo, cuenta con un centro de Salud que brinda servicio a los habitantes de la comunidad y a algunas localidades aledañas. El acceso a la comunidad se hace a través de una carretera de terracería que la separan 15 minutos de la cabecera municipal.

En la comunidad prevalecen la ganadería y la agricultura como actividades económicas. Por sus características geográficas y económicas es considerada una comunidad con índices de marginación y pobreza.

### **Descripción física de la escuela**

La escuela cuenta con los siguientes espacios:

- 3 aulas para la impartición de clases
- 1 biblioteca escolar
- 1 módulo de baños
- 1 cancha de usos múltiples
- 1 dirección escolar

### **Docentes y alumnos**

La escuela primaria, cuenta con dos docentes. La profesora “A”, responsable de los grados de 1° a 3° y la profesora “B” quien trabaja con los grados de 4° a 6° y quien de manera simultánea, ejerce funciones de director comisionado. La docente de 1°, 2° y 3° cuenta con estudios de Maestría en Psicopedagogía y lleva 2 años trabajando en la escuela y la docente responsable de los grados de 4°, 5° y 6° es Licenciada en Ciencias de la Educación y tiene 5 años laborando en la institución.

La matrícula está conformada por 41 alumnos distribuidos en los grados de 1° a 6° como se muestra a continuación:

<b>Primero</b>	<b>Segundo</b>	<b>Tercero</b>	<b>Cuarto</b>	<b>Quinto</b>	<b>Sexto</b>
5	6	8	8	7	7

La escuela labora de lunes a viernes en un horario de 8:30 a 13:30 hrs.

A través de la aplicación del Sistema de Alerta Temprana, se pudo identificar que, dentro de la zona escolar, esta escuela obtuvo los índices más bajos en la producción de textos y en los últimos años, también bajos resultados en las pruebas de PLANEA y Olimpiada del Conocimiento.

### **Perfil de egreso**

El perfil de egreso de la escuela primaria, está determinado por el Plan de Estudios de Educación Básica y define el tipo de alumno que se espera formar al finalizar la Educación Básica. Por lo que el alumno deberá demostrar los siguientes rasgos:

- 1) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales
- 2) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones.
- 3) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- 4) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- 5) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- 6) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- 7) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros.
- 8) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.

- 9) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- 10) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente (SEP, 2011, pp. 39-40).

## 6. Marco Metodológico

De acuerdo a las características del proyecto, a continuación, se define el tipo de investigación que se llevará a cabo. El conjunto de estrategias metodológicas presentadas, tienen sus bases en la investigación-acción cuya finalidad es “comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente..., se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para proyectos, procesos y reformas estructurales” (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, pp. 552).

La investigación a realizar será de tipo intervención educativa, a través de la metodología de la investigación-acción, se pretenden transformar las prácticas docentes y éstas tendrán un impacto en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, considerando que, esta metodología pretende implementar acciones para generar cambios y a la vez generar conocimiento y comprensión del objeto de investigación.

Latorre (2003) describe el proceso de la investigación-acción, que se realiza de manera cíclica a través de una espiral que consta de los siguientes pasos:

1. Plan de acción: de manera informada y críticamente se elabora un plan para la mejora de las prácticas educativas.
2. Acción: Se actúa para implementar el plan de manera controlada y deliberada.
3. Observación: Se observa la acción planificadamente para recoger evidencias.
4. Reflexión: Se reflexiona la acción registrada durante la etapa anterior. Este paso, puede conducir a la planificación de un nuevo ciclo (Pág. 31-52)

De manera específica, se aplicará la investigación-acción técnica, que tiene como propósito hacer más eficaces las prácticas mediante la participación del profesorado en programas de trabajo diseñados por personas expertas, en los que parecen prefijados los propósitos y el desarrollo metodológico que habrá que seguirse (Latorre, 2003).

### Desarrollo de las etapas de investigación

De las etapas de investigación antes descritas, el presente trabajo se centra en la planificación de la propuesta de intervención a partir de los resultados del diagnóstico realizado en el contexto. Se espera que la propuesta sea implementada y evaluada en trabajos de investigación posteriores

que permitan realizar las mejoras pertinentes para obtener los resultados de enseñanza y aprendizaje que se esperan.

## **6.1 Técnicas e instrumentos**

A continuación, se describen las técnicas e instrumentos que se utilizarán para la recolección y sistematización de la información.

La observación como participación: Este tipo de observación se refiere a que el investigador observa durante periodos de tiempo cortos, pues la información se complementa con entrevistas semiestructuradas. Instrumentos: Guía de observación y registros anecdóticos.

La entrevista: Es una técnica que permite obtener información a través de una conversación. En palabras de Álvarez-Gayou (2003), la entrevista “Busca entender el mundo desde una perspectiva del entrevistado y desmenuzar los significados de sus experiencias” (pág. 109). El mismo autor delimita los doce elementos siguientes para la comprensión de la entrevista cualitativa: Mundo de la vida, significado, cualidad, descripción, especificidad, ingenuidad propositiva, focalización, ambigüedad, cambio, sensibilidad, situación interpersonal y experiencia positiva.

La triangulación: “Es una técnica que se utiliza para designar el uso de datos, investigaciones, teorías y métodos en el estudio de un hecho, fenómeno y proceso social, con el fin de obtener una mayor validez y confiabilidad de los datos recogidos” (Ander, 2011, pág. 135). La elección de esta técnica, pretende darle mayor fiabilidad a la información y los datos recogidos.

### **Los instrumentos diseñados**

Para enriquecer el planteamiento del problema y encontrar hallazgos significativos que orientaran los objetivos de esta investigación y que la justificaran desde los agentes del contexto donde se llevará a cabo, se diseñó y aplicó un cuestionario a los docentes de escuelas primarias multigrado de la zona escolar 039, en el espacio del Consejo Técnico Escolar del mes de Junio, con la intención de identificar algunas de sus necesidades y su perspectiva con relación al trabajo en escuelas primarias multigrado.

Para la elaboración del cuestionario se establecieron las siguientes categorías:

- Información general
- Experiencia en multigrado
- Ventajas
- Desventajas, dificultades y necesidades
- Formación inicial y continúa
- Estrategias de enseñanza para favorecer la producción de textos

Los resultados se sistematizaron a través de las mismas categorías de análisis de manera cualitativa y se integraron al planteamiento del problema y a la justificación.

### **La entrevista**

Se diseñó un guion de entrevista semiestructurada que se aplicará con la intención de conocer cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la producción de textos escritos, los materiales que se utilizan y las estrategias que se implementan.

Se establecieron las siguientes categorías para el diseño del instrumento y la formulación de las preguntas que orientaron la conversación.

- Información personal
- Formación y capacitación
- Materiales
- Ventajas y dificultades
- Producción de textos escritos.

### **6.2 Plan de acción**

Espacio temporal y contextual: La propuesta se aplicará con la docente de los grupos de 4º, 5º y 6º de una escuela primaria multigrado, del municipio de Singuilucan, durante el mes de febrero del 2020. La evaluación de los resultados será en los dos meses posteriores a la implementación de la propuesta de intervención para valorar los resultados y realizar las modificaciones y ajustes necesarios.

Pautas para el diseño de la propuesta:

La propuesta está orientada bajo los siguientes principios, derivados del análisis de trabajos de investigación y de la revisión teórica que fundamenta el presente proyecto:

1. Orientada a facilitar la atención a la diversidad. Ofrece estrategias que integran los tres grados escolares y que permiten la atención según sus ritmos de aprendizaje.
2. Contextualizada: La propuesta didáctica contiene actividades que consideran contenidos de relevancia para el alumno y que promueven el bienestar de su comunidad. Permite que los estudiantes escriban en y para su comunidad.
3. Promotora de la participación de la comunidad y de los padres de familia: La propuesta permite la participación activa de la comunidad en las actividades escolares, pues se convierten en lectores de los textos que los niños producen.
4. Diseñada desde las posibilidades que ofrece la cooperación: la propuesta ofrece la oportunidad de que los alumnos de diferentes edades puedan apoyarse entre sí para el logro de objetivos de aprendizaje comunes y a través de interacciones que se dan por naturaleza.
5. Contenidos: Los contenidos están vinculados con el programa de estudios de cada grado y en función de los estándares de aprendizaje y los propósitos de la asignatura de español en educación primaria
6. Estructurada: incluye un apartado que recupera los aprendizajes previos de los estudiantes, en función del contenido. En la segunda parte, los estudiantes escriben un texto que responda al contenido y el aprendizaje esperado. Por último, se incluye un apartado de evaluación, en la que se permite al alumno valorar sus resultados de aprendizaje.
7. Flexible: la propuesta puede ser adaptada y modificada de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y las situaciones imprevistas surgidas durante el proceso.
8. Fundamentada: en los principios de la metodología de la escritura de textos libres, propuesta por Freinet.

### **Metodología de la propuesta:**

Dado que los objetivos de la propuesta, están encaminados a favorecer la producción de textos escritos en los alumnos a través de estrategias de enseñanza, se capacitará a la docente a través de asesorías sobre la implementación de una secuencia didáctica que integra las características del contexto en el que trabaja, los propósitos de aprendizaje enmarcados en los programas de estudio de los grados correspondientes y el uso de estrategias didácticas.

Las asesorías se desarrollarán en tres sesiones de 90 minutos, y se expondrán los fundamentos teóricos, conceptuales y metodológicos de la estrategia a implementar. Se explicará de manera detallada el proceso de desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, los recursos a utilizar, así como las técnicas e instrumentos de evaluación que se emplearán para valorar el progreso de los estudiantes y detectar sus dificultades.

Posterior a la capacitación, se acudirá al aula multigrado a realizar observaciones para valorar cómo se lleva a cabo el proceso de implementación de la propuesta, con la intención de identificar las acciones que dieron resultados y cómo pueden ser mejoradas aquellas que no cumplieron con su propósito.

### **Desarrollo de la estrategia didáctica “El periódico escolar”**

La producción de textos libres y el periódico escolar:

Las actividades que componen la secuencia didáctica, rescatan los principios de la pedagogía Freinet, que señala como punto de partida la producción de textos libres, donde se promueve la motivación, la autonomía y la libertad en la construcción de aprendizajes. La metodología promueve el uso del contexto social como un recurso potencial para el aprendizaje, lo que brinda la posibilidad de utilizar la escritura como herramienta de comunicación dentro y fuera de la escuela.

Freinet visualiza la cooperación como herramienta que rescata los fines comunitarios y sociales: de padres de familia, maestros, alumnos y personas de la comunidad (González, 2013) y critica las metodologías tradicionales, así como el uso mecánico de materiales como el libro de texto y las actividades memorísticas.

Las actividades de enseñanza y aprendizaje que se proponen en la secuencia didáctica, rescatan los planteamientos de la pedagogía Freinet, pues busca promover en los alumnos la producción de textos libres y favorecer el desarrollo de la creatividad, la libertad de expresión y la atención a los intereses y necesidades de los estudiantes. Además, no es una actividad aislada de los contenidos que se abordan en el aula, puede correlacionarse con los objetivos de aprendizaje que se estudian en clase (Santaella & Martínez, 2016).

Es así como “El periódico escolar” que se propone que los estudiantes elaboren, partirá de sus intereses y de sucesos de su localidad, para que puedan escribir notas periodísticas y cartas de opinión sobre acontecimientos relevantes y que llamen su atención. Asimismo, se busca que sus textos sean publicados y compartidos con sus familiares y personas de la comunidad y darle así la función social y comunicativa que corresponde a los propósitos de sus escritos.

Otro de los planteamientos del texto libre es la cooperación dada por interacciones comunicativas espontáneas en las que todos se enriquecen. En el aula multigrado, por su estructura y naturaleza, los alumnos de diferentes grados están en constante interacción, brindándose tutoría y ayuda mutua a través del intercambio de experiencias y conocimientos. La pedagogía Freinet, brinda a los docentes la posibilidad de aprovechar las ventajas del aula multigrado para que los alumnos logren objetivos académicos y de manera simultánea, desarrollen habilidades de socialización y convivencia.

Por último, se rescata la visión crítica de la escritura que propone Freinet y que expone González (2013) en la siguiente cita:

Me gustaría, sobre todo - escribe Freinet - contribuir a desarrollar el sentido común de los hijos de los trabajadores. Espero que cuando sean mayores, mis alumnos se acuerden de lo que son las hojas impresas: vulgares pensamientos humanos, sujetos por desgracia a error. Y de igual manera que ellos critican hoy sus modestos impresos, deseo que sepan leer y criticar, más tarde, los periódicos que les ofrezcan. (Célestin Freinet, cit. en Elise Freinet, 1977, p. 54).

## Estrategia didáctica

La propuesta se materializa en el desarrollo de una secuencia didáctica organizada en diez sesiones, que integran aprendizajes esperados de los grados de 4º, 5º y 6º y que consideran los fundamentos de la producción de textos libres, el contexto, las competencias a desarrollar, los materiales y los procesos de evaluación.

### Secuencia didáctica

<b>Nombre de la escuela:</b>		<b>Zona escolar y sector:</b>
Escuela primaria “Luis Donaldo Colosio”		Supervisión 039 sector: 02
<b>Grado y grupo:</b>	<b>Asignatura:</b>	<b>Campo formativo:</b>
4º, 5º y 6º “a”	Español	Lenguaje y comunicación
<b>Lugar y fecha</b>		
La comunidad. Municipio de Singuilucan, Hgo.		
<b>Competencias que se favorecen</b>	<b>Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.</b> Se busca que los alumnos empleen el lenguaje para interpretar, comprender y transformar el mundo, obteniendo nuevos conocimientos que le permitirán seguir aprendiendo durante toda la vida, y para que logren una comunicación eficaz y afectiva en diferentes contextos y situaciones.	
	<b>Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.</b> Comprende el conocimiento de las características y significado de los textos, atendiendo su tipo, contexto en el que se emplean y destinatario al que se dirigen.	
	<b>Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.</b> Se busca que los alumnos desarrollen su capacidad de análisis y juicio crítico de la información, proveniente de diferentes fuentes, para tomar decisiones de manera informada, razonada y referida a los intereses colectivos	
	<b>Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.</b> Se pretende que los alumnos reconozcan y valoren la riqueza lingüística e intercultural de México y sus variedades, así como de otras lenguas, como formas de identidad. Asimismo, se pretende que empleen el lenguaje oral y escrito para interpretar y explicar diversos procesos sociales, económicos, culturales y políticos.	
<b>Práctica social del lenguaje 4º</b>	Redacta notas periodísticas para su publicación	
<b>Aprendizajes Esperados 4º</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica los datos incluidos en una nota periodística (sucesos y agentes involucrados).</li> <li>• Jerarquiza la información al redactar una nota periodística</li> <li>• Identifica la organización de la información y el formato gráfico en las notas periodísticas.</li> <li>• Redacta notas periodísticas breves.</li> </ul>	
<b>Práctica social del lenguaje 5º</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difundir acontecimientos a través de un boletín informativo</li> </ul>	

<b>Aprendizajes Esperados 5°</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica acontecimientos que sean relevantes para su comunidad.</li> <li>• Resume información conservando los datos esenciales al elaborar un boletín informativo.</li> <li>• Produce textos para difundir información en su comunidad.</li> <li>• Considera la convencionalidad de la ortografía y puntuación al escribir.</li> </ul>
<b>Práctica Social del lenguaje 6°</b>	Escribir cartas de opinión para su publicación.
<b>Aprendizajes Esperados 6°</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica la estructura de las cartas de opinión.</li> <li>• Identifica las diferencias entre expresar una opinión y referir un hecho.</li> <li>• Adapta el lenguaje escrito para dirigirse a un destinatario.</li> <li>• Expresa por escrito su opinión sobre hechos.</li> </ul>
<b>Temas de Reflexión</b>	<p><b>Comprensión e interpretación:</b> Producción de textos escritos considerando al destinatario. Formas de redactar una opinión fundamentada en argumentos.</p> <p><b>Propiedades y tipos de textos</b> Características y función de las cartas formales y de opinión.</p> <p><b>Conocimiento del sistema de escritura y ortografía</b> Derivación léxica y uso de diccionarios como fuente de consulta.</p> <p><b>Ortografía y puntuación convencionales.</b> Segmentación convencional de palabras.</p> <p><b>Aspectos sintácticos y semánticos</b> Formas de adaptar el lenguaje según el destinatario. Uso de verbos y expresiones para reportar hechos y opiniones.</p>
<b>Estrategias</b>	<p>Aprendizaje cooperativo</p> <p>Aprendizaje colaborativo</p>
<b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>	
<b>SESIÓN 1 y 2</b>	
<b>Materiales y recursos</b>	Periódicos locales (El Sol de Tulancingo), estatales (Criterio Hidalgo) y nacionales (El Universal)
<b>Organización del grupo</b>	Equipos de tres integrantes de diferentes grados
<b>Inicio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar a los estudiantes los aprendizajes esperados y los temas que se abordarán. Se hará uso del pizarrón, enfatizando en que el resultado del trabajo será un escrito sobre una temática que ellos elijan, y que sus productos serán publicados en el periódico escolar para ser leídos por su comunidad.</li> <li>• Organizar al grupo en equipos de tres integrantes</li> <li>• Los estudiantes seleccionan algunos periódicos del último mes y los explorarán en equipos</li> </ul> <p>A través de una lluvia de ideas, se recuperan los hallazgos de los estudiantes a partir de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué son importantes los periódicos?</li> <li>• ¿Qué tipo de textos contiene el periódico?</li> <li>• ¿Cuáles son las secciones del periódico?</li> <li>• ¿Cuáles son las imágenes que acompañan la información del periódico?</li> <li>• ¿Sobre qué les gustaría escribir si trabajaran para un periódico?</li> </ul>
<b>Desarrollo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos eligen cinco textos del periódico: dos cartas de opinión, y dos noticias, los leen y socializan en equipos de qué tratan los textos seleccionados, cómo es la redacción, cuál es la diferencia entre la carta de</li> </ul>

	<p>opinión y la nota periodística.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Realizan un cuadro comparativo entre la estructura de la carta de opinión y la nota periodística.</li> </ul>
<b>Cierre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>De manera grupal se comparten los hallazgos de los equipos y se aclaran dudas existentes.</li> </ul>
<b>SESIÓN 3 y 4</b>	
<b>Organización del grupo</b>	Binas por grados
<b>Materiales</b>	Hojas blancas (pueden ser recicladas)
<b>Inicio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se recuperan los hallazgos de la exploración realizada en las primeras dos sesiones</li> <li>En plenaria, los alumnos dialogan sobre los acontecimientos relevantes que han ocurrido en los últimos días en su comunidad, en su municipio, en su estado o en el país.</li> <li>En el patio de la escuela, se pide a los alumnos que se sienten en círculo y que, con base en los acontecimientos ocurridos de manera reciente, piensen en qué les gustaría escribir, cómo les gustaría escribirlo, por qué les gustaría escribir sobre ese tema. Se les pedirá que consideren que sus textos serán leídos por su comunidad en general.</li> <li>Comparten sus ideas con el grupo</li> </ul> <p><b>Nota:</b> (en el caso de los de cuarto y quinto, será con base en las notas periodísticas y en el de sexto cartas de opinión).</p>
<b>Desarrollo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes planifican sus escritos: El contenido, la estructura, el encabezado, la forma de redacción, las imágenes y el público al que dirigirán sus escritos.</li> <li>Realizarán consultas con personajes de su comunidad para valorar la posibilidad de realizar entrevistas o aplicar algún instrumento para recopilar información.</li> </ul>
<b>Cierre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los alumnos comparten con otros grados las planificaciones de sus escritos y la información recopilada para su elaboración.</li> </ul>
<b>SESIÓN 5, 6 y 7</b>	
<b>Organización del grupo</b>	Individual, con oportunidades de interacción y comunicación con todos los alumnos
<b>Materiales</b>	Hojas blancas o de color para escribir, tamaño carta.
<b>Inicio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mediante un dialogo grupal se recuperan los resultados de los trabajos desarrollados en apartados anteriores.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los alumnos escriben su texto, de manera individual incorporando la información recuperada en las sesiones anteriores. Realizan dos borradores del texto, los cuales se valoran a través de una rúbrica y utilizando la coevaluación, la autoevaluación y la heteroevaluación.</li> </ul> <p><b>Nota:</b> durante estas sesiones es importante que se ofrezca al alumno un ambiente motivante y que los estimule a expresarse de manera libre y creativa, por lo que es necesario preparar un espacio físico con luz, cómodo, ventilado y donde los alumnos tengan la posibilidad de interactuar.</p>
<b>Cierre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizan la versión final de sus escritos</li> </ul>
<b>SESIÓN 7, 8 y 9</b>	
<b>Materiales</b>	Periódicos impresos de los alumnos
<b>Inicio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes comparten la lectura de sus escritos con todos los integrantes del grupo a través de un café literario</li> </ul>

<b>Desarrollo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los alumnos organizan el diseño y publicación del periódico: Eligen un nombre, establecen las secciones del periódico y organizan sus escritos en función de éstas, eligen colores, formas de presentación de la información, imágenes, entre otros.</li> </ul>
<b>Cierre</b>	Integran sus escritos al diseño del periódico
<b>SESION 10</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se invita a personas de la comunidad y a los padres de familia para que los alumnos realicen la presentación del periódico escolar y se les invite a leerlo y a colaborar en la siguiente producción. Se comparte con los invitados la experiencia desde la exploración, la planificación y la producción de sus escritos.</li> <li>Los alumnos realizan la presentación de su periódico en el aula de usos múltiples.</li> <li>Se motiva la participación de la comunidad, para enriquecer el aprendizaje y la experiencia de los estudiantes</li> </ul>
<b>Evaluación</b>	Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación  Instrumentos: lista de cotejo, rúbrica, diario del profesor

## **7. Conclusiones**

El análisis de trabajos de investigación publicados de manera reciente sobre la producción de textos escritos en escuelas primarias multigrado, deja en evidencia la necesidad de diseñar e implementar intervenciones para la mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos; propuestas que deben estar acompañadas de acciones desde la política educativa que promuevan la equidad, la inclusión y la calidad. Se deben centrar esfuerzos en la formación docente inicial y continúa especializada en la modalidad multigrado, desde las escuelas normales y formadoras de docentes, así como capacitar a quienes fungen en puestos de jefaturas de sector, supervisiones y asesoría pedagógica, para que realicen el acompañamiento oportuno y permanente.

La fundamentación teórica revisada, permite concluir que es posible pensar el diseño de un programa y materiales específicos para la educación multigrado, donde se respete la naturaleza de la modalidad, pero se permita la integración de los estudiantes a las etapas de educación posteriores. Estudiar las metodologías de otros países que han puesto atención especial en la modalidad, como la Escuela Nueva-Escuela Activa en Colombia, son un referente importante que permitirá la toma de decisiones y la adaptación de los modelos curriculares.

Con relación a la producción de textos escritos, la problemática hace evidente la necesidad de abandonar las prácticas de enseñanza tradicional de la escritura, para privilegiar las que favorecen la construcción de aprendizajes por parte de los alumnos, la contextualización y aquellas que recuperen la función social y comunicativa del lenguaje. De manera específica, en el contexto de aulas multigrado, la producción de textos libres, adquiere un sentido de cooperación y comunicación que favorece el desarrollo integral de los estudiantes al formarse en un ambiente propicio para la convivencia y la interacción social.

Es necesario aplicar la propuesta de enseñanza y realizar una evaluación de la misma, para valorar sus alcances, replantearla, validarla y llevarla a otros espacios donde se beneficie a más docentes y alumnos y se logren identificar y aprovechar las oportunidades de desarrollo integral que representa la convivencia de alumnos de diferentes grados escolares en el aula multigrado.

Mejorar la calidad educativa de niños que estudian en contextos vulnerables y que a lo largo de la historia de la educación en México han sido desfavorecidos, es una tarea que sólo será

posible si autoridades educativas trabajan en conjunto con los docentes en la legislación de políticas y la promoción de acciones concretas para la atención de las necesidades de los contextos en los que se localizan las escuelas multigrado; es necesario mejorar las condiciones de infraestructura, la dotación de materiales educativos contextualizados, así como las necesidades relacionadas a la formación inicial y continua de los docentes.

## Referencias Bibliográficas

- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto actual: Desafíos y posibilidades*. Perú. Ministerio de Educación del Perú.
- Ander E. (2011). *Aprender a investigar. Nociones básicas para la investigación social*. Córdoba Editorial Brujas (3ª edición).
- Álvarez, J. M. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Morata.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México. 1ª edición. Paidós
- Arteaga, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros con grupos multigrado*. (Tesis de maestría) Centro de investigación y estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Obtenido desde: <http://rededucacionrural.mx> > documents > los-saberes-docentes.
- Barboza, F., & Peña, F. (2014). *El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria*. Venezuela: Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. *Educere*, 18(59), 133-142.
- Barragán, F. (2013). Criterios para transformar la didáctica de la producción de textos escritos en la educación básica primaria. *Innovación Educativa*, 13(61), 85-105.
- Bautista, J. M., & López, N. R. (2002). El juego como estrategia de atención a la diversidad. *Ágora digital* (4), 134-141.
- Bernal-Pinzón, M. (2017). *¿Qué escriben los niños?, una mirada desde la escuela nueva*. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 7(2), 255-268.
- Block, D., Ramírez, M., & Reséndiz, L. (2015). Las ayudas personalizadas como recurso de enseñanza de las matemáticas en un aula multigrado. Un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 20(66) 711-735.
- Boix, T., & Bustos, A. (2014). *La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado*. Barcelona, España: *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*, 7(3), 29-43.

- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de educación*, 352, 353-378.
- Bustos, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Revista investigación en la escuela*, 79, 31-41.
- Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación Educativa* (24), 119-131.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2002). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva de Colombia. 2, 203-228.
- Colbert, V., Vásquez, L, Omaira, J., Botero, S., Castro, H., & Pineda, C. (2009). *Escuela Nueva-Escuela Activa. Manual para el docente*. Colombia. Ministerio de Educación.
- Coll, C., (2000). *Desarrollo psicológico y educación*. España. Alianza Editorial.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2010) *Estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México. (3ª edición) McGraw-Hill.
- Estrada, M. (2015). Multigrado en derecho propio. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, XLV(2), 43-62.
- Ezpelta, J., & Weiss, E. (1996 ). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 1(1), 53-69.
- Ferreiro, E., & Gómez, M. (2007). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México. Siglo XIX.
- Funlebrada, I., & Weiss, E. (2006). *Prácticas docentes y escolares en las escuelas primarias multigrado*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Gallego, J. (2008). *La planificación de la expresión escrita por alumnos de educación primaria*. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 60(2), 63-76.

- Gallego, J. (2012). Cómo estructuran el contenido de la escritura alumnos de educación primaria. *Contextos educativos* (15), 9-26.
- Galván, L., & Espinosa, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en las escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *SINECTCA*. 49, 1-19.
- González, J. (2013) La escritura en libertad y el periódico escolar: un modelo de innovación educativa en la primera mitad del siglo 20, 7(40), 11-26.
- Granados, D., & Torres, P. (2016). Errores de escritura en español en niños de tercer grado de educación primaria. *Pensamiento psicológico*, 14(2), 113-124.
- Guzmán, K., & Rojas, S. (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 217-245.
- Hernández, D. (2012). Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza de la escritura en primaria. *Revista infancias imágenes* 11(1), 99-106.
- Hernández-Sampieri, & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGrawHill.
- Hurtado, D. (2013). Regulación metacognitiva y composición escrita: su relación con la calidad de educación en la educación básica primaria. *Revista Uni-pluriversidad*, 13(2), 35-43.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). *México en PISA*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Obtenido desde: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D316.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de las Escuelas Primarias Multigrado*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Obtenido desde: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/3.-PRONAEME.pdf>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Obtenido desde: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I243.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *La educación Obligatoria en México. Informe 2019*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Obtenido desde: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf>
- Juárez, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *SINECTECA*. 49, 1-16.
- Juárez, D., & Lara, E. (2018). Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante comunidades de aprendizaje. *Revista Tendencias Pedagógicas* (31), 149-164.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Hurtado.
- Méndez, S., Urrea, G., & Ayala, M. (2016). Estrategias de enseñanza-aprendizaje para desarrollar competencias verbal y escrita en un aula de primaria multigrado. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 6(12), 31-36.
- Mercado, R. (2012). Una Realidad negada: el trabajo docente en escuelas primarias multigrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54) 973-980.
- Quintana, H. (1996). El portafolio como estrategia para la evaluación de la redacción. *Revista Lectura y vida*, 1-7.
- Rivera, C. (2013). Estrategias de enseñanza aprendizaje que aplica la docente en el aula de multigrado, para lograr aprendizajes significativos. *Revista Científica FAREM Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo Humano*, 5(2), 1-4.
- Rockwell, E., & Garay, C. (2014). *Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente*. México: Revista Mexicana de Historia de la Educación, 11(3), 1-24.
- Romero S. (2016) Aportaciones de la pedagogía Freinet a la educación en España. *Tendencias Pedagógicas*, (27), 231-250.

- Santaella, E., Martínez, N. (2017) La pedagogía Freinet como método tradicional de la enseñanza de las ciencias. *Revista de Curriculum y formación de profesorado*, (21)4, 359-379.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. 15(2), 71-91.
- Schmelkes, S., & Águila, G. (2019). *La educación multigrado en México*. México: Instituto Nacional para la evaluación de la educación.
- Secretaría General Técnica. (2015). *El profesorado del siglo XXI*. Encuentro de Consejos Escolares Autonómico y del Estado. Obtenido desde: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f88f1d40-af31-4fae-8c6b-fb5536f8ab71/21encuentroconsejos Escolares2012-pdf.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública, (2011). Programa de estudios, 2011. Guía para el docente. Educación básica primaria. Cuarto grado. Obtenido desde: [http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/sep\\_2011\\_programas\\_de\\_estudio\\_2011.guia\\_para\\_el\\_maestro\\_cuarto\\_grado.pdf](http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/sep_2011_programas_de_estudio_2011.guia_para_el_maestro_cuarto_grado.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011*. Obtenido desde: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan\\_de\\_Estudios\\_2011\\_f.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf)
- Solé, M. (2012). Guías de lectura contextualizadas. *Educere*, 16(55), 293-298.
- Sotomayor, C., Bedwell, P., Hernández, C., Lucchini, G., Biedma, M., & Molina, D. (2013). Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. *Revista semestral de lingüística, filología y traducción*, (27), 53-77.
- Uttech, M. (2003). *Imaginar, facilitar, transformer*, México, Paidós.
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles educativos*.
- Zúñiga, M. & Pérez, C. J. Experiencia del proyecto local escuelas unitarias: una educación para todos. Una mirada su operatividad en el programa para la inclusión y equidad educativa.

XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Congreso llevado a cabo en San Luis Potosí, México

## Anexos

### Anexo 1. Tabla de fundamentación del cuestionario

Categorías	Preguntas
Información general	Sexo: Edad Estado civil Años de experiencia en multigrado Años trabajando en la escuela en la que actualmente labora Grados que atiende Licenciatura Posgrado Universidad de procedencia
Experiencia en multigrado	Describa su mejor experiencia en el trabajo con grupos multigrado Describa su experiencia u opinión del trabajo con los proyectos formativos
Ventajas	¿Ha identificado algunas ventajas pedagógicas del trabajo con grupos multigrado? ¿Cuáles? Mencione al menos tres
Desventajas, dificultades y necesidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ¿Cuáles son las principales dificultades a las que se ha enfrentado como docente de escuelas primarias multigrado? Mencione al menos tres</li> <li>● Enumere del 1 al 8 (donde uno representa la mayor prioridad), lo que desde su perspectiva ayudaría a mejorar su práctica docente en escuelas primarias multigrado: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Cursos/talleres para el trabajo en escuelas primarias multigrado (formación continua)</li> <li>– Currículo específico para escuelas primarias multigrado</li> <li>– Guías didácticas para docentes de escuelas primarias multigrado</li> <li>– Libros de texto o guías didácticas para alumnos de escuelas primarias multigrado</li> <li>– Mejor equipamiento e infraestructura</li> <li>– Acompañamiento permanente por parte de la figura del asesor técnico pedagógico y de la supervisión escolar</li> <li>– Figura itinerante que se encargue de los trámites administrativos</li> <li>– Fortalecer la inclusión de padres de familia y la comunidad en las actividades escolares</li> <li>– Otro: _____</li> </ul> </li> <li>● Con relación a los aprendizajes de los estudiantes enumere del uno al siete lo que considera es prioritario trabajar de acuerdo a los resultados de aprendizaje de sus alumnos <ul style="list-style-type: none"> <li>– Comprensión lectora</li> <li>– Matemáticas</li> <li>– Producción de textos</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensamiento científico</li> <li>- Formación cívica y ética</li> <li>- Artes</li> <li>- Educación Física</li> </ul>
Formación inicial y continúa	<p>1. Señale si durante su formación inicial o continua ha recibido cursos o talleres de capacitación para el trabajo en escuelas multigrado relacionado con lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Didáctica</li> <li>- Planeación</li> <li>- Evaluación</li> <li>- Uso de materiales</li> <li>- Otros _____</li> </ul>
Estrategias de enseñanza para favorecer la producción de textos	<p>Describa una estrategia de enseñanza que haya favorecido la producción de textos en los alumnos.</p> <p>Describa algunas dificultades a las que se ha enfrentado en la enseñanza de la producción de textos</p>

## Anexo 2. Tabla de fundamentación de la entrevista

Categorías	Preguntas
Información general	Sexo: Edad Estado civil Años de experiencia en multigrado Años trabajando en la escuela en la que actualmente labora Grados que atiende Licenciatura Posgrado Universidad de procedencia
Ventajas, desventajas, dificultades y necesidades	¿Ha identificado algunas ventajas pedagógicas del trabajo con grupos multigrado? ¿Cuáles?  ¿Cuáles son las principales dificultades a las que se ha enfrentado como docente de escuelas primarias multigrado  ¿Cuáles son las principales necesidades que ha identificado para el desarrollo adecuado de su práctica como docente?
Formación inicial y continúa	¿Ha recibido capacitación inicial o continúa relacionada con la enseñanza en contextos multigrado?  ¿Ha recibido capacitación inicial o continúa relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de la producción de textos en contextos multigrado?
Producción de textos	¿Cómo trabaja la producción de textos en el aula multigrado?  ¿Integra la participación de los padres de familia y la comunidad? ¿Cómo?  ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan los alumnos cuando producen sus escritos?  ¿Cómo integra la planificación de actividades de producción de textos en el aula multigrado?  ¿Cuáles son los materiales que utiliza para la promover la producción de textos?  Mencione algunas estrategias que ha implementado para favorecer la producción escrita en el aula multigrado y los resultados que éstas han tenido.