

LA ESCUELA MULTIGRADO

Narrativas pedagógicas del estudiantado de
la Normal de Rébsamen

Coordinadores
ROMÁN CASTRO MIRANDA
REYNALDO NAVARRO LUNA

Trans
digital

LA ESCUELA MULTIGRADO

Narrativas pedagógicas del
estudiantado de la Normal
de Rébsamen

Coordinadores

ROMÁN CASTRO MIRANDA
REYNALDO NAVARRO LUNA



La Escuela Multigrado. Narrativas pedagógicas del estudiantado de la Normal de Rébsamen.

**Román Castro Miranda, Reynaldo Navarro Luna
(Coordinadores).**

México: Editorial Transdigital.

1a Edición, febrero de 2026.

Román Castro Miranda, Reynaldo Navarro Luna (Coords.)

D.R. © 2026 Editorial Transdigital.

Formato: 15 x 22 cm

ISBN digital: 978-968-9724-23-0

ISBN impreso: 978-968-9724-24-7

DOI: <https://doi.org/10.56162/transdigitalbc14>

La presente obra contó con un proceso de evaluación de expertos académicos/as de pares a doble ciego, conformado por un comité científico dictaminador, por lo que cumple con las normas de calidad y pertinencia académicas.

Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S. C. Nombre de marca: Transdigital.

Dirección: Circuito Altos Juriquilla 1132. Colonia Altos Juriquilla. C. P. 76230, Juriquilla, Querétaro, México.

WhatsApp: +52 (442) 301 32 38.

Correo: editorial@transdigital.mx

Página web: www.editorial.transdigital.mx

Registro en el Padrón Nacional de Editores. Dígito Identificador 978-607-99594.

Afiliación a la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) con el número 4069.

Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) de México con el folio: RENIECYT 2400068.

Diseño, portada y maquetación: Valeria Rizzo Castro.

Fotografía: Danna Scarlett Hernández López

Corrección de estilo y ortotipografía: Román Castro Miranda, Reynaldo Navarro Luna.

Impreso y hecho en México/Made in Mexico.

El contenido de esta publicación es responsabilidad del autor/a o autores/as

DIRECTORIO

RED IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN Y LIDERAZGO (RIEL)

Director General

Reynaldo Navarro Luna

Dirección Académica

Ivett Guadalupe Jiménez Arroyo

Dirección de Investigación

Tomás González Lima

Dirección de Formación Continua

Román Castro Miranda

Administración Escolar

Jorge Morales Tlaxcaltecatl

Enlace Administrativo

José Roberto Navarro Luna

Diseño Editorial y Maquetación

Valeria Rizzo Castro

Dr. Román Castro Miranda

Investigador de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”/RIEL. México.

LGAC/LIES: Escuelas multigrado: política educativa, pedagogía y justicia territorial/formación del profesorado de educación básica y Normal.

Dr. Reynaldo Navarro Luna

Director General y académico de la Red Iberoamericana de Educación y Liderazgo (RIEL), México.

LGAC/LIES: Innovación, evaluación y gestión educativa.

Dr. David García Suárez

Académico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, México.

LGAC/LIES: Socioformación, desarrollo humano en la formación docente de educación básica.

Dr. Tomás González Lima

Académico de la Red Iberoamericana de Educación y Liderazgo (RIEL), México.

LGAC/LIES: Desarrollo y evaluación de competencias laborales y educativas.

Dr. Luis Mendoza Ortíz

Académico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, México.

LGAC/LIES: Formación del profesorado de educación básica, sustentabilidad y necesidades de Formación.

Mtro. Adalbis Alberto Vergel Acosta

Académico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, México.

LGAC/LIES: Formación docente, diseño visual y creatividad aplicada a proyectos institucionales y culturales.

Dr. José Miguel Garrido Miranda

Docente-investigador de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

LGAC/LIES: Formación Inicial y continua de profesores, tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje y metodologías de investigación en educación.

Mtra. Amelia Maliyel Guzmán Sánchez

Académica de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, México.

LGAC/LIES: Educación multigrado y Formación del Profesorado.

Dra. Celita Isabel Pinos Rodríguez

Académica de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, México.

LGAC/LIES: Innovación y formación docente para sociedades interculturales, derechos humanos, género e inclusión.

DEDICATORIAS

A la Mtra. Gloria Sánchez Hernández, quien junto con el Mtro. Luis F. Iglesias sembró en mí, desde los primeros años de mi vida profesional, el amor profundo por la escuela multigrado, ese universo donde el aula se convierte en comunidad, y enseñar es también aprender del otro, en la diversidad y en la cercanía de lo humano. A ambos les debo la semilla que ha nutrido mi vocación durante 31 años de docencia, tiempo en el que he descubierto que ser maestro no es solo una profesión, sino una manera de mirar y transformar el mundo.

A mis compañeros y compañeras de las cinco licenciaturas de la BENV “Enrique C. Rébsamen”, que me permitieron coevaluar y retroalimentar cada narrativa de esta obra, a mis colegas de toda una larga vida académica, con quienes he compartido no solo proyectos, sino también sueños, desafíos y aprendizajes que me han acompañado hasta el cierre de esta etapa laboral, en ustedes reconozco la fuerza del trabajo colectivo, la amistad que sostiene, la reflexión que inspira y la complicidad que vuelve el oficio docente una experiencia profundamente humana. Gracias por caminar a mi lado con generosidad, rigor y alegría, construyendo juntos conocimiento y esperanza.

A todos y todas, mi gratitud más profunda por haber sido parte de este largo y hermoso trayecto que me ha hecho comprender que la docencia es, en esencia, una forma de amar.

A Adalbis Vergel Acosta, mi compañero de vida, por su amor inquebrantable, su paciencia y su complicidad en cada proyecto y en cada sueño. Su presencia ha sido faro y abrigo en los días de búsqueda y creación, recordándome que toda palabra escrita y toda clase compartida tienen sentido cuando se hacen desde el amor.

A mi madre, Teresa Miranda, por su ejemplo de fortaleza, su ternura sin medida y su fe inagotable en mí. En cada lección que imparto y en cada página que escribo, vive su voz amorosa que me enseñó que educar también es cuidar, acompañar y sembrar esperanza y a mi Padre mi agradecimiento hasta el cielo.

A mis hermanos Refugio, Benjamín, Rubén y Teresa y a los que se me adelantaron en el camino Roberto y Rosa, por su cariño, por los lazos que nos sostienen y por esa complicidad que trasciende el tiempo y la distancia. De cada uno guardo una enseñanza y un afecto que me impulsan a seguir siendo mejor ser humano y mejor maestro.

A mis colegas de vida académica, con quienes he compartido proyectos, sueños, desafíos y aprendizajes que me han acompañado hasta el cierre de esta etapa laboral: David García, Celita Pinos, Reynaldo Castillo, Luis Mendoza y Reynaldo Navarro. En ustedes reconozco la fuerza del trabajo colectivo, la amistad que sostiene, la reflexión que inspira y la complicidad que vuelve el oficio docente una experiencia profundamente humana. Gracias por caminar a mi lado con generosidad, rigor y alegría, construyendo juntos conocimiento y esperanza.

Y a mi estudiantado del curso de Multigrado, por inspirarme cada día con su compromiso, su curiosidad y su humanidad. En sus miradas encuentro el sentido más profundo de la docencia: formar y formarse entre saberes, realidades y sueños compartidos. Gracias por permitirme aprender de ustedes el valor de la comunidad, de la escucha y de la esperanza pedagógica que se renueva en cada aula, en cada historia y en cada niño y niña del campo y la ciudad.

Con cada uno de ustedes, mi vocación docente se ha vuelto más humana, más consciente y más viva. Este libro también les pertenece, porque nació del diálogo, de la enseñanza compartida y de ese amor por educar que nos une para siempre.

Román Castro Miranda.

A mis hijos, Pamela y Carlos; A mi amada Ángela; y a mis amistades, a quienes continúan acompañando mi camino y a quienes han trascendido en el tiempo, por que en cada encuentro, enseñanza y recuerdo han contribuido de manera significativa a la construcción de mi ser y al sentido profundo que orienta mi trayectoria de vida.

Reynaldo Navarro Luna.

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| PRÓLOGO | 15 |
| INTRODUCCIÓN | 22 |
| CAPÍTULO 1 | 31 |
| LA NARRATIVA PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE: UNA HERRAMIENTA PARA LA REFLEXIÓN SITUADA EN CONTEXTOS MULTIGRADO DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL E INCLUSIVO | |
| CAPÍTULO 2 | 47 |
| RETOS Y OPORTUNIDADES PARA INCORPORAR UN ENFOQUE INTEGRAL EN EL AULA MULTIGRADO | |
| CAPÍTULO 3 | 71 |
| AULA MULTIGRADO: REALIDAD RETOS Y OPORTUNIDADES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA | |
| CAPÍTULO 4 | 95 |
| APRENDER Y CONVIVIR: TRABAJO COLABORATIVO Y AYUDA MUTUA | |
| CAPÍTULO 5 | 119 |
| EL ROL DEL DOCENTE COMO AGENTE DE MOTIVACIÓN Y TRANSFORMACIÓN EN EL AULA MULTIGRADO | |
| CAPÍTULO 6 | 133 |
| AULA MULTIGRADO PARA LA DIVERSIDAD | |
| CAPÍTULO 7 | 142 |
| LA ESCUELA MULTIGRADO: RETOS Y OPORTUNIDADES EN LAS COMUNIDADES RURALES | |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 8 | 168 |
| AULAS MULTIGRADO: REFLEXIONES Y VIVENCIAS DE NUESTRA PRÁCTICA DOCENTE | |
| CAPÍTULO 9 | 203 |
| LOS LIBROS DE TEXTO Y SU PAPEL EN LA ESCUELA MULTIGRADO | |
| CAPÍTULO 10 | 220 |
| VENTAJAS Y DESAFÍOS DEL PROFESORADO QUE TRABAJA EN LAS ESCUELAS MULTIGRADO, UNA PERSPECTIVA DE MAESTRAS EN FORMACIÓN DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL VERACRUZANA, “ENRIQUE C. RÉBSAMEN”. | |
| REFLEXIONES FINALES | 238 |
| LA NARRATIVA PEDAGÓGICA COMO ACTO DE MEMORIA, COMPROMISO Y DIGNIFICACIÓN DEL MAGISTERIO EN EL MARCO DEL PLAN 2022 | |
| ACERCA DE LOS AUTORES | 243 |
| SÍNTESIS CURRICULAR DE QUIENES NARRAN ESTA OBRA | 244 |

PRÓLOGO

Prologar esta obra representa para mí una profunda emoción y un legítimo motivo de orgullo profesional. Hacerlo implica volver la mirada a la historia compartida, al aula normalista como espacio de formación y al tiempo como testigo de los procesos que dejan huella en la vida académica y humana de quienes hemos dedicado nuestra vida profesional a la formación de maestras y maestros.

Hace treinta y tres años, en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, tuve la oportunidad de acompañar la formación de uno de mis estudiantes más sobresalientes en la cátedra de Escuela Multigrado. Desde entonces, su compromiso, sensibilidad pedagógica y vocación social evidenciaban ya una profunda comprensión de la educación rural como espacio de dignidad, transformación y justicia educativa. Hoy, al encontrar su nombre como coordinador de este trabajo, constato con satisfacción que la semilla sembrada en aquellos años germinó con fuerza, ética y convicción profesional.

La formación docente no se limita al dominio de contenidos ni a la adquisición de técnicas pedagógicas; es, ante todo, un proceso de construcción de conciencia, identidad y responsabilidad social. En aquel periodo formativo, compartimos la convicción de que la escuela multigrado no debía comprenderse como una modalidad de

carencia, sino como una posibilidad pedagógica rica en humanidad, creatividad y sentido comunitario.

Fue también, en esos años cuando, desde la BENV, tuvimos la iniciativa colectiva de acercar al estudiantado normalista a una de las pedagogías más influyentes de América Latina, el mentor y entrañable maestro argentino Luis F. Iglesias – Experto en multigrado por la UNESCO; cuya cercanía significó abrir horizontes pedagógicos y fortalecer una visión latinoamericana de la educación pública, profundamente humanista, democrática y emancipadora.

Aquella experiencia marcó de forma decisiva nuestra manera de comprender la enseñanza en contextos rurales: la centralidad del niño y la niña como sujetos de derecho, la autonomía pedagógica del docente, la valoración de los saberes comunitarios y la narrativa de la práctica como fuente legítima de conocimiento profesional.

Hoy, al recorrer las páginas de este libro, puede reconocerse con claridad la continuidad de ese legado pedagógico que se expresa en la palabra escrita del estudiantado normalista y en la mirada crítica con la que observan y narran a la escuela multigrado.

Este libro no surge de la casualidad. Es el resultado de una trayectoria formativa sostenida, de una herencia pedagógica compartida y de una ética docente que entiende a la educación como acto de compromiso social. Representa, además, la confirmación de que la Normal Veracruzana continúa formando maestras y maestros

capaces de pensar su práctica, narrarla, transformarla y asumirla con profundo sentido humano.

Prologar esta obra es también un acto de gratitud: gratitud por la posibilidad de reencontrarme con la historia viva de la BENV; por constatar que la docencia deja huellas que trascienden generaciones; y por acompañar, una vez más, el caminar pedagógico de quienes han hecho de la escuela multigrado no sólo un objeto de estudio, sino una causa educativa y social.

El volumen titulado “La escuela multigrado. Narrativas pedagógicas del estudiantado de la Normal de Rébsamen”, coordinada por los doctores Román Castro Miranda y Reynaldo Navarro Luna, constituye una aportación sustantiva al pensamiento pedagógico contemporáneo y a la comprensión profunda de la educación rural mexicana. Este libro emerge como un ejercicio académico riguroso, pero al mismo tiempo esencialmente humano, que coloca en el centro la experiencia formativa del estudiantado normalista y la resignificación del quehacer docente en contextos de alta diversidad social, cultural y territorial.

Refleja sus trayectorias como formadores de múltiples generaciones de maestras y maestros y su experiencia en el estudio de las escuelas multigrado, que permiten visibilizar una mirada integral, reflexiva y situada sobre los desafíos pedagógicos que enfrenta el magisterio en comunidades rurales. Su liderazgo académico ha impulsado

procesos colectivos; de innovación pedagógica y reflexión crítica que se materializan en estos manuscritos, donde convergen la palabra, la experiencia y la práctica docente como fuentes legítimas de conocimiento.

Las narrativas que integran los capítulos de este libro representan un aporte significativo al fortalecimiento de la docencia entendida como práctica reflexiva, crítica y humanista. Cada texto se constituye en testimonio del compromiso ético y de la sensibilidad social que caracteriza la formación docente normalista, y particularmente, la tradición pedagógica de la BENV, institución históricamente comprometida con la transformación educativa del estado de Veracruz y del país.

Hablar de las escuelas multigrado implica adentrarse en el corazón mismo de la educación rural mexicana. En estos espacios educativos se entrelazan la diversidad, la creatividad pedagógica y la resistencia cotidiana que otorgan sentido profundo al trabajo docente. Las escuelas multigrado son, sin duda, laboratorios vivos de humanidad y conocimiento, donde la enseñanza se reinventa día a día y el aprendizaje se nutre del diálogo permanente con la comunidad, los saberes locales, la interculturalidad y la colaboración entre edades, trayectorias y experiencias.

Esta publicación reúne principalmente narrativas, debates y reflexiones construidas por estudiantes del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. A través de sus escritos, se identifican las múltiples dimensiones del trabajo docente en las escuelas multigrado y se ofrece una

mirada renovada sobre el aprendizaje situado, el pensamiento crítico, la planeación flexible, la evaluación formativa y el sentido social de la profesión docente. Cada capítulo refleja rigor académico, compromiso profesional y una profunda vocación por la enseñanza, entendida no como transmisión de contenidos, sino como práctica ética y transformadora.

El libro se compone de diez capítulos y un apartado de reflexiones finales, en los cuales se dialoga de manera consistente con las bases teóricas y metodológicas del Plan de Estudios 2022 para la Educación Normal, así como con los principios orientadores de la Nueva Escuela Mexicana. Desde la narrativa pedagógica como espacio de reflexión, autonomía crítica y crecimiento profesional con sentido humano, los textos abordan la realidad educativa rural desde la voz de quienes aprenden a enseñar en contextos de diversidad y desigualdad estructural.

En estas páginas se reconoce que la formación docente trasciende la dimensión técnica para convertirse en un proceso de construcción de conciencia ética, diálogo intercultural y compromiso comunitario. La experiencia pedagógica se transforma así en fuente de saber profesional y en acto de dignificación del magisterio. Narrar la práctica, en este sentido, constituye un ejercicio de humanización: una forma de reconocerse como sujeto pedagógico reflexivo, sensible y corresponsable del aprendizaje, la equidad y la transformación social.

El lector encontrará relatos que conmueven e interpelan; textos que recuerdan que enseñar en una escuela multigrado no es una tarea menor, sino un acto profundo de amor pedagógico, compromiso social y esperanza colectiva. Las autoras y los autores reconstruyen sus experiencias en comunidades veracruzanas comprendiendo que la docencia se edifica también desde la memoria, la reciprocidad, el respeto y el encuentro con el otro.

El acompañamiento formativo impulsado por el Dr. Román Castro Miranda —en diálogo permanente con el trabajo académico del Dr. Reynaldo Navarro Luna— ha favorecido un proceso educativo que trasciende la enseñanza instrumental para situarse en la dimensión ética, crítica y transformadora del oficio docente. Esta labor, sustentada en una pedagogía intercultural y humanista, ha contribuido a consolidar una comunidad normalista capaz de pensar, sentir y narrar la escuela como un espacio de justicia educativa, dignidad profesional y transformación social.

La comunidad normalista celebra este esfuerzo editorial que reafirma su misión histórica: formar docentes con profundo sentido humano, ético y transformador, capaces de atender la complejidad educativa de un país diverso y desigual. Este libro es, en suma, un homenaje a la docencia que resiste, crea y transforma —desde la palabra, la acción y la esperanza— el horizonte de la educación mexicana.

Gloria Sánchez Hernández *

*Profesora Normalista de Educación Primaria, titulada y jubilada por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana

“Enrique C. Rébsamen”; cofundadora de la cátedra “Organización y Técnicas de Trabajo en Escuelas Unitarias” en el octavo semestre de la Carrera de Profesores de Educación Primaria, para el curso 1967-1968 y catedrática de tal contenido hasta 1988. Materia que además de ser la primera en su curso regular, ha sido pionera a nivel nacional en la creación de una especialidad para el Posgrado de la BENV.

INTRODUCCIÓN

Hablar de las escuelas multigrado desde un escritorio es muy distinto a caminar sus patios, escuchar sus aulas abiertas, sentir el pulso de sus tiempos múltiples y, sobre todo, acompañar a las y los docentes que todos los días resisten y crean aprendizajes en esos espacios de profunda dignidad docente. Esta recopilación de narrativas pedagógicas, debates, reflexiones y perspectivas producidas por estudiantes del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV), es el resultado de un proceso formativo largo y comprometido, construido no solo en el aula de la escuela Normal, sino en el diálogo constante con las escuelas reales -esas que nos enseñan más que ningún libro.

Este libro constituye una invitación a pensar, sentir y reconstruir la práctica docente desde la experiencia vivida en las escuelas multigrado, espacios que, lejos de ser marginales, representan la esencia más compleja, diversa y profundamente humana de la educación rural en México. Su propósito es fortalecer una mirada crítica, intercultural y humanista sobre el trabajo docente en contextos de diversidad de diversidades, situando a la narrativa pedagógica como herramienta de reflexión, análisis y transformación profesional.

Como docente e investigador que ha tenido el privilegio de formar a varias generaciones en esta casa de

estudios, he sido testigo de cómo los contextos rurales, indígenas y marginados del Estado de Veracruz siguen siendo el rostro más nítido de nuestra deuda histórica con la justicia educativa. En estas tres décadas como docente, he caminado junto al estudiantado por múltiples caminos donde late el alma de la escuela multigrado. En todos esos lugares, la escuela multigrado no es una excepción pedagógica ni un vestigio del pasado: es el presente encarnado de una realidad compleja, desafiante y, sobre todo, profundamente formadora. Porque enseñar en una escuela multigrado es un acto de amor a la comunidad, es sembrar esperanza en tierra fértil de saberes compartidos, es descubrir que la pedagogía más rica nace donde menos recursos hay, pero donde más grande es el corazón de quienes enseñan y aprenden.

Narrar, como afirma Bolívar (2012, “no es un ejercicio literario sino un acto de conciencia y memoria pedagógica: una forma de convertir la experiencia en conocimiento y de visibilizar lo invisible en la vida escolar” (p.45). Desde esta perspectiva, este libro pretende articular las voces, aprendizajes y reflexiones de maestras y maestros en formación, quienes, a partir de sus primeras experiencias en aulas multigrado, construyeron saberes situados que dialogan con los desafíos del Plan de Estudios de cada programa de licenciatura 2022 para la Educación Normal, con el espíritu de la Nueva Escuela Mexicana y, sin ser pretenciosos, con la convicción de una mirada centrada en la justicia social, la inclusión y el compromiso comunitario.

Narrar no es un ejercicio de estilo, sino un acto de conciencia y compromiso. Implica otorgar sentido a la

experiencia, transformar la memoria en conocimiento y convertir lo cotidiano en fuente de saber pedagógico. Cada relato reconstruye el mundo escolar desde la mirada de quienes lo habitan.

En este sentido, la narrativa pedagógica se presenta como un dispositivo de reflexión y emancipación profesional, capaz de vincular la experiencia individual con la memoria colectiva del magisterio. A través de la palabra, las y los docentes en formación no solo documentan su paso por la escuela multigrado, sino que interpretan los procesos, resignifican las prácticas y contribuyen a la construcción de una pedagogía crítica, sensible y situada.

Durante este proceso, el acompañamiento ha sido constante. Como formador, creo firmemente que no se puede guiar sin escuchar. Cada texto presentado fue leído, comentado, dialogado en seminarios de práctica, talleres de escritura y asesorías personalizadas. Pero también —y esto es quizás lo más valioso— fue enriquecido por el intercambio horizontal entre compañeras y compañeros académicos de la BENV. En cada lectura cruzada surgieron preguntas que desafiaron los supuestos, en cada sugerencia se abonó en la construcción y retroalimentación de estas narrativas, que dibujaron nuevos matices, en cada conversación se tejió comunidad. Así, la narrativa pedagógica y/o texto presentado se convirtió en un espacio común de formación, en una comunidad de sentido y sensibilidad, donde el aprender a enseñar se entrelaza con el aprender a narrarse.

Desde mi experiencia, acompañar este tipo de procesos es un privilegio que implica también una enorme responsabilidad. No se trata de decir qué está bien o mal, sino de abrir caminos para que cada estudiante descubra su propia voz docente, su ética profesional, su horizonte de acción. Como señala Zeichner (2010), formar docentes en contextos de desigualdad no puede reducirse a un entrenamiento técnico; requiere cultivar el pensamiento crítico, la capacidad de análisis contextual y, sobre todo, el compromiso con la transformación social.

Las escuelas multigrado, con sus tiempos simultáneos, sus aulas mezcladas y sus proyectos comunitarios, son laboratorios pedagógicos sin par. Allí se aprende a planear con flexibilidad, a enseñar con creatividad, a convivir con respeto a la diferencia. Pero también se aprende a resistir el olvido institucional, a transformar la carencia en oportunidad, a dignificar la enseñanza como acto de esperanza. Las narrativas aquí presentadas son muestra de todo ello: relatos que conmueven, que interpelan, que invitan a mirar con otros ojos.

Cada capítulo recupera fragmentos de vida escolar y experiencias reflexivas que permiten comprender las complejidades del trabajo docente en escuelas donde la diversidad de edades, contextos y aprendizajes exige una mirada integradora y sensible. El hilo conductor del libro es la convicción de que la narrativa pedagógica dignifica la docencia al permitir que quienes enseñan y quienes se forman puedan contar su historia, resignificar sus prácticas y construir un conocimiento profesional colectivo.

El Capítulo 1, “La narrativa pedagógica en la formación docente: una herramienta para la reflexión situada en contextos multigrado desde un enfoque intercultural e inclusivo”, es un ensayo que da pauta a un somero análisis que establece los fundamentos teóricos y metodológicos de la narrativa pedagógica como dispositivo formativo, ofreciendo un panorama de cómo puede explorarse la escritura reflexiva y convertirse en un medio de análisis ético y profesional que articula el pensamiento crítico, la identidad docente y la comprensión de la diversidad cultural.

El Capítulo 2, “Retos y oportunidades en el aula multigrado. Un enfoque integral: una experiencia de trabajo en la escuela multigrado en el municipio de Jilotepec, Veracruz”, presenta una experiencia situada que evidencia la potencialidad del trabajo multigrado como espacio de aprendizaje dialógico. El relato muestra cómo la colaboración entre pares y la evaluación formativa se constituyen en estrategias de mejora continua.

El Capítulo 3, “Aula multigrado: realidad, retos y oportunidades en la educación primaria”, analiza las condiciones estructurales, pedagógicas y emocionales que enfrenta el profesorado en este tipo de escuelas. A partir de testimonios y observaciones, se proponen líneas de acción para fortalecer la equidad educativa y el acompañamiento institucional.

El Capítulo 4, “Aprender y convivir: trabajo colaborativo y ayuda mutua”, profundiza en la dimensión relacional del aprendizaje en aulas heterogéneas. El texto destaca el valor de la cooperación, la tutoría entre pares y la solidaridad como prácticas de enseñanza que favorecen la convivencia y el aprendizaje colectivo.

El Capítulo 5, “El rol del docente como agente de motivación y transformación en el aula multigrado”, reflexiona sobre el compromiso ético del profesorado rural. Plantea que la motivación no se impone, sino que se construye desde la empatía, la escucha y la comprensión del contexto social y emocional de los estudiantes.

El Capítulo 6, “Aula multigrado para la diversidad”, ofrece un análisis de la diversidad como principio organizador del aprendizaje. Se concibe al aula como un microcosmos donde convergen distintos tiempos, saberes y culturas, y donde la planeación flexible y la evaluación formativa adquieren sentido pedagógico y humano.

El Capítulo 7, “La escuela multigrado: retos y oportunidades en las comunidades rurales”, aborda las condiciones socioculturales de las comunidades veracruzanas. Destaca la importancia del vínculo escuela-comunidad y la construcción de una

pedagogía del territorio que fortalezca la identidad cultural y el sentido de pertenencia.

El Capítulo 8, “Aulas multigrado: reflexiones y vivencias de nuestra práctica docente”, reúne testimonios de docentes en formación que, desde la introspección narrativa, examinan sus aprendizajes, dificultades y logros en la intervención pedagógica. Este capítulo encarna el espíritu reflexivo del libro: aprender narrando y narrar aprendiendo.

El Capítulo 9, “Los libros de texto y su papel en la escuela multigrado”, examina críticamente el uso y la pertinencia de los materiales educativos en contextos rurales. Propone una lectura situada de los libros de texto, reconociendo que su valor depende de la mediación docente, la creatividad y la capacidad de contextualización del profesorado.

El Capítulo 10, “Ventajas y desafíos del profesorado que trabaja en las escuelas multigrado: una perspectiva de maestras en formación de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana ‘Enrique C. Rébsamen’”, cierra la obra con una reflexión sobre la experiencia profesional, los retos de la inclusión, la equidad educativa y la necesidad de políticas públicas que reconozcan el valor formativo y social de las escuelas multigrado.

El apartado “Reflexiones finales”, pretende que la narrativa pedagógica como acto de memoria, compromiso y

dignificación del magisterio en el marco del Plan 2022, consolide la apuesta ética y política del libro. Es decir, hacer de la palabra escrita una herramienta para la transformación docente. Aquí, se destaca que narrar la práctica es un ejercicio de resistencia frente a la burocratización educativa y un gesto de dignificación de la profesión docente como práctica intelectual y social.

Finalmente, la sección “Acerca de los autores” presenta las trayectorias académicas y personales de quienes integran esta obra colectiva. Comparten la experiencia de haber transitado por aulas multigrado, comprendiendo que enseñar en estos espacios significa también aprender de la comunidad, del entorno y de los propios estudiantes. Sus biografías dan cuenta de un magisterio comprometido con la justicia educativa, la equidad territorial y la formación de una ciudadanía crítica y solidaria.

En conjunto, este libro celebra la voz del profesorado normalista como protagonista del cambio educativo. Cada capítulo es una pieza del mosaico que integra la experiencia multigrado, y todas las voces confluyen en una idea central: la docencia es un acto narrativo de memoria, esperanza y transformación.

Román Castro Miranda.

Referencias

- Bolívar, A. (2012). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Zeichner, K. M. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/002248710934767>

CAPÍTULO 1

La narrativa pedagógica en la formación docente:
una herramienta para la reflexión situada en
contextos multigrado desde un enfoque
intercultural e inclusivo

Román Castro Miranda¹
Adalbis Alberto Vergel Acosta²
David García Suárez³

Introducción

La formación inicial del profesorado en educación primaria demanda enfoques formativos que articulen la dimensión técnica, ética, política y afectiva del ser docente. Frente a las profundas desigualdades estructurales que atraviesan el sistema educativo mexicano, y particularmente en regiones como Veracruz, se vuelve urgente preparar a profesionales capaces de leer críticamente la realidad, actuar con compromiso social y transformar sus contextos desde una pedagogía situada. En este marco, la narrativa pedagógica se revela no solo como una técnica de escritura o reflexión, sino como una práctica epistémica que forma parte del saber profesional del magisterio.

La Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV), en congruencia con el enfoque intercultural e inclusivo del Plan de Estudios 2022

¹ <https://orcid.org/0000-0002-8905-7286>

² <https://orcid.org/0009-0002-4977-1095>

³ <https://orcid.org/0009-0006-6780-841X>

para la formación de docentes, promueve que las y los estudiantes se vinculen tempranamente con contextos escolares reales, particularmente con escuelas primarias multigrado de alta vulnerabilidad. Estas vivencias, narradas con profundidad, permiten a las y los futuros docentes construir sentidos, confrontar teorías con la práctica y desarrollar una identidad profesional comprometida con la equidad y la justicia educativa.

Desarrollo

Las escuelas multigrado: territorios pedagógicos vulnerados y formativos.

Las escuelas multigrado constituyen una estructura escolar profundamente arraigada en la geografía educativa de México. En el estado de Veracruz, según datos del ciclo escolar 2020-2021, se contabilizaron 20,535 escuelas de educación básica, de las cuales 9,508 operaban en modalidad multigrado, lo que representa aproximadamente el 46% de los planteles (Educación Futura, 2021). Esta proporción es aún mayor en las regiones rurales y de alta marginación, donde las condiciones geográficas, la dispersión poblacional y la diversidad cultural hacen de esta modalidad una solución funcional pero altamente desafiante.

Las escuelas multigrado no solo enfrentan dificultades en términos de infraestructura, acceso o dotación de materiales, sino que también padecen un rezago histórico en políticas educativas diferenciadas, formación docente específica y reconocimiento institucional. Como señalan Juárez, D. y Cano, A. (2021), “las escuelas rurales y multigrado han sido sistemáticamente invisibilizadas por modelos pedagógicos estandarizados, pensados desde y para contextos urbanos” (p. 19). Este desfase entre políticas

centralizadas y realidades locales vulnera los derechos educativos de miles de niñas y niños en zonas rurales, pero también compromete el desarrollo profesional de quienes egresan de las escuelas normales y se enfrentan a estas realidades sin preparación suficiente.

Frente a este panorama, la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER) ha planteado que “es imprescindible reconceptualizar a las escuelas rurales y multigrado como territorios de saberes, lenguas y prácticas pedagógicas alternativas que deben ser visibilizadas, fortalecidas y replicadas” (RIER, 2022, p. 4). Bajo esta perspectiva, las escuelas multigrado dejan de ser una anomalía que debe corregirse, para pensarse como un espacio pedagógico legítimo y formativo, clave para construir una educación con justicia territorial.

Desde un enfoque intercultural crítico, como el planteado por Walsh (2009), las escuelas multigrado en Veracruz deben ser comprendidas no desde la carencia, sino desde la pluralidad epistémica que representan. La confluencia de lenguas originarias, cosmovisiones comunitarias, formas locales de organización y vínculos intergeneracionales hacen de estas escuelas espacios vivos de interacción educativa. Esta riqueza, sin embargo, solo puede ser capitalizada si el proceso formativo del profesorado, tanto formador de profesionales de la educación, como sus formas más concretas de ampliar la formación continua en los Consejos Técnicos Escolares (CTE's) y demás espacios de capacitación y actualización docente, incluyen herramientas analíticas, éticas y pedagógicas que les permitan intervenir críticamente desde su práctica. Formación docente y narrativa pedagógica en contextos multigrado.

La experiencia de formación docente en instituciones como la (BENV) ha mostrado que las prácticas en escuelas multigrado pueden convertirse en potentes detonadores de reflexión profesional. Para ello, resulta crucial favorecer procesos sistemáticos de acompañamiento académico, que incluyen asesorías, seminarios de práctica, tutorías personalizadas y, especialmente, la escritura de narrativas pedagógicas.

Como herramienta de formación, la narrativa permite al estudiantado construir sentido desde la experiencia y convertirla en objeto de análisis, crítica y proyección. Tal como plantean Bolívar, Domingo y Fernández (2001), narrar implica “tejer sentido a partir de la experiencia, convirtiéndola en fuente de conocimiento práctico, reflexivo y situado” (p. 45). Este ejercicio resulta particularmente fecundo en contextos rurales y multigrado, donde la realidad educativa desafía al futuro docente a movilizar no solo conocimientos técnicos, sino también una profunda sensibilidad ética, política y cultural.

Como advierte Cano, A. (2021), “las narrativas construidas por docentes en formación que han trabajado en escuelas multigrado revelan no solo carencias institucionales, sino también formas comunitarias de resistir, de sostener la escuela y de darle sentido más allá de los programas oficiales” (p. 33). Desde esta mirada, la escritura se convierte en una estrategia de reconstrucción crítica de la realidad, pero también en una apuesta por reconocer el potencial transformador del multigrado.

Narrativas pedagógicas desde y para los contextos multigrado: una apuesta formativa situada

Favorecer la producción y el análisis de narrativas pedagógicas en la formación inicial del profesorado, particularmente en la Licenciatura en Educación Primaria, se vuelve urgente y profundamente transformador cuando se hace desde y para los contextos multigrado. “En un país como México, donde más del 46 % de las escuelas primarias son multigrado y muchas de ellas se ubican en zonas rurales, indígenas o de alta marginación” (INEE, 2019, p. 112), resulta indispensable que las y los futuros docentes desarrollen herramientas no sólo técnicas, sino también narrativas, éticas y reflexivas que les permitan comprender la complejidad de estos escenarios educativos.

La narrativa pedagógica en este sentido no es un mero ejercicio estilístico ni un relato individualista; es una práctica de pensamiento, una forma de interpretación del mundo escolar desde el lugar que se habita y se transforma. Escribir desde la experiencia de prácticas profesionales en escuelas multigrado permite al estudiantado reconstruir no solo lo que hizo, sino lo que sintió, lo que pensó y lo que significó enseñar en un espacio donde un maestro puede atender hasta seis grados simultáneamente, en condiciones materiales adversas y con escasa supervisión institucional.

Desde mi experiencia como formador en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, he observado cómo la escritura de narrativas pedagógicas en contextos multigrado transforma la mirada del estudiantado. Al narrar sus vivencias, comienzan a reconocer que lo que inicialmente percibieron como caos o improvisación, en realidad demanda una arquitectura pedagógica compleja: planeaciones flexibles, organización del tiempo, estrategias de mediación diferenciada, así como una gran sensibilidad hacia las dinámicas comunitarias. La narrativa, entonces, les

permite identificar saberes emergentes que no figuran en los manuales, pero que son clave para la supervivencia pedagógica en el aula multigrado.

Es particularmente revelador cómo, al leer y compartir estas narrativas entre pares, se construye un corpus de conocimiento situado, producto de experiencias diversas, pero interconectadas por las condiciones estructurales de desigualdad. Este ejercicio, como lo plantea Connelly y Clandinin (1990), “da lugar a una identidad profesional narrativa, en la que las historias de enseñanza son también historias de resistencia, de aprendizaje y de agencia” (p. 4).

Además, la narrativa funciona como un espacio de validación emocional. Muchos estudiantes expresan en sus textos la angustia de sentirse insuficientes, el miedo a equivocarse, o la soledad que enfrentaron en su práctica. Pero al narrarlo, y compartirlo, descubren que no están solos; que esas emociones también forman parte de aprender a enseñar. Como sostiene Britzman (2002), “la formación docente está atravesada por dilemas emocionales y subjetivos, y el lenguaje narrativo permite explorar estas dimensiones que muchas veces quedan fuera de los análisis técnico-instrumentales de la didáctica” (p. 45).

Por todo lo anterior, promover la narrativa pedagógica en la formación docente para contextos multigrado es un acto político y pedagógico que dignifica la experiencia, fortalece la identidad profesional y genera un archivo colectivo de saberes que parte del terreno real. La narrativa se convierte en un vehículo para comprender la escuela multigrado no como una anomalía que se tolera, sino como una forma legítima de organización educativa que exige atención, investigación y reconocimiento. En ese proceso, las y los estudiantes no solo se forman como docentes, sino también como investigadores de su propia práctica, como sujetos éticamente comprometidos con las

infancias rurales, y como narradores capaces de transformar la realidad a partir de la palabra reflexionada.

Teorías que fundamentan la narrativa pedagógica en la formación docente

La narrativa pedagógica se sostiene sobre diversos marcos teóricos que legitiman su valor en la construcción del saber docente. Uno de ellos es el enfoque biográfico-narrativo, que considera que los sujetos aprenden y enseñan desde sus trayectorias, emociones y significados. Bolívar et al. (2001) afirman que “la identidad profesional se constituye narrativamente, y se transforma en el diálogo entre lo vivido, lo enseñado y lo imaginado” (p. 23).

Desde la teoría del conocimiento práctico, Schön (1992) postula que la enseñanza no puede reducirse a la aplicación de teorías, pues involucra decisiones complejas en contextos inciertos. La narrativa se convierte así en el espacio donde el profesorado reflexiona sobre la acción para reconstruir su juicio profesional: “el profesional reflexivo narra su acción para pensarla, y al pensarla, la transforma” (Schön, 1992, p. 56).

La pedagogía crítica de Freire, P. (2005) por su parte, otorga a la narrativa una función ética y política que defiende que el acto de narrar debe partir del reconocimiento del sujeto oprimido y de la necesidad de transformar su realidad: “quien enseña debe asumir que su práctica está enraizada en estructuras sociales injustas que deben ser cuestionadas y superadas” (p. 87). En ese sentido, la narrativa del estudiantado normalista en contextos multigrado se convierte en testimonio y resistencia.

Bruner (1997), desde una perspectiva constructivista y cultural, subraya que la mente humana organiza el conocimiento mediante estructuras narrativas. En la formación docente, estas narrativas permiten entender y resignificar la experiencia, vinculando lo personal con lo institucional y lo social: “narrar es un acto que organiza, comunica y transforma la experiencia educativa” (p. 33).

Gudmundsdottir (1991) introduce el concepto de pedagogía narrativa, argumentando que las historias permiten captar los dilemas éticos y las decisiones tácitas de la enseñanza. En palabras de la autora, “las narrativas de los docentes son espacios de reconstrucción estética del acto pedagógico” (p. 241), con lo cual se reconoce su valor epistémico en la formación profesional.

Escuelas multigrado: territorios pedagógicos vulnerados y formativos

“En México, más del 40% de las escuelas primarias son multigrado, cifra que asciende hasta el 75% en zonas rurales del sur del país” (SEP, 2021, p. 18). En el estado de Veracruz, existen más de 3,800 escuelas multigrado, muchas de ellas ubicadas en comunidades indígenas o de alta marginación (INEGI, 2020). Estos datos muestran que una proporción significativa del estudiantado egresado de las escuelas normales se incorporará a este tipo de centros escolares, donde deberán atender simultáneamente a estudiantes de diferentes grados, edades y contextos socioculturales.

Frente a este panorama, la narrativa pedagógica permite reconstruir críticamente lo vivido en estos espacios. El estudiante normalista, al escribir sobre su experiencia en una comunidad de difícil acceso, con carencias materiales, pero rica en saberes comunitarios, desarrolla no sólo competencias profesionales, sino también sensibilidad

cultural, ética y social. Ezpeleta y Weiss (2007) argumentan que “la escuela multigrado no puede entenderse sin su comunidad: su gestión, su cultura y sus vínculos” (p. 44), por lo que narrar desde allí, implica leer también el entramado social en el que la escuela se inserta.

Acompañamiento académico y gestión escolar en contextos multigrado

La narrativa pedagógica no florece en el vacío: requiere condiciones institucionales que habiliten espacios de escucha activa, reflexión crítica, diálogo horizontal y escritura formativa.

En el marco de la formación docente, estos elementos no son accesorios, sino constitutivos de un proceso que busca profesionalizar la experiencia situada del futuro docente. En la (BENV), muchos de estos procesos han podido concretarse en seminarios de práctica, asesorías personalizadas, círculos de lectura y espacios de sistematización, donde el estudiantado transforma sus vivencias en escuelas multigrado, en objetos de análisis pedagógico complejo y situado.

Este acompañamiento no debe entenderse como un simple seguimiento técnico-administrativo, sino como un ejercicio de co-formación docente, donde se reconocen las emociones, tensiones, dilemas éticos y aprendizajes tácitos que emergen en la práctica. Castro Miranda, R. y Garfias Galicia, R. A. (2024) subrayan que:

La formación continua en torno a la enseñanza en multigrado adquiere una enorme relevancia en el desarrollo profesional docente en el profesorado de educación primaria. No se trata de una visión remedial de la formación inicial,

sino de una oportunidad para contribuir en el desempeño profesional de maestros y maestras a partir de encontrar alternativas para resolver las incertidumbres y retos sobre cómo enseñar a estudiantes de diferentes grados que conviven en la misma aula (167).

La práctica reflexiva no ocurre por acumulación de horas en el aula, sino por la mediación crítica de un formador que interroga, vincula y resignifica junto a quien aprende lo vivido. Esta afirmación destaca la importancia de una mediación pedagógica que no se limita a transmitir saberes, sino que promueve un pensar pedagógico que emerge desde el territorio escolar y se construye con otros. Así, el acompañamiento académico se convierte en una praxis relacional, ética y epistémica que fortalece la capacidad del futuro docente para leer e intervenir en realidades educativas profundamente desiguales.

El Plan de Estudios 2022 para la Licenciatura en Educación Primaria reconoce explícitamente la centralidad del acompañamiento académico en el proceso de formación, al establecer que la práctica profesional debe “estar estrechamente articulada con los trayectos formativos que integran el perfil de egreso” (SEP, 2022, p. 65). Esto implica un enfoque integrador del currículum, en el que teoría y práctica no se bifurcan, sino que se entrelazan para construir conocimientos contextualizados y pertinentes. La reflexión que acompaña a la práctica se convierte así en un eje de transformación del conocimiento pedagógico, y no sólo en una instancia de evaluación del desempeño.

En esta línea, el Acuerdo 16/08/2022 que norma el Plan de Estudios subraya que “la formación situada en la diversidad exige procesos de acompañamiento constante que orienten la reflexión, la construcción de saberes contextualizados y la capacidad de agencia educativa”

(DOF, 2022, p. 29). Esta cita enfatiza la necesidad de un acompañamiento comprometido que trascienda el cumplimiento burocrático, y que se oriente a promover el pensamiento crítico, la autoconciencia profesional y el posicionamiento político del futuro docente.

En contextos multigrado, este acompañamiento adquiere una relevancia aún mayor. Las condiciones de vulnerabilidad material, aislamiento geográfico y diversidad sociocultural que caracterizan a muchas de estas escuelas desafían las estructuras convencionales de planeación y gestión escolar, y demandan una preparación docente que articule teoría pedagógica, sensibilidad comunitaria y pensamiento crítico. Ezpeleta y Weiss (2007) afirman que “la escuela multigrado funciona como una institución ensamblada con recursos locales, donde el liderazgo directivo se entrelaza con la vida comunitaria y los saberes familiares” (p. 49). Esta afirmación no sólo describe una condición organizativa, sino que invita a comprender la escuela como un espacio de construcción social, donde los procesos de enseñanza-aprendizaje son inseparables del tejido comunitario que los sostiene.

Desde esta perspectiva, el acompañamiento académico debe incorporar una mirada intercultural crítica, capaz de reconocer y legitimar los saberes, lenguas, cosmovisiones y formas de organización propias de sus contextos, incluso de las dinámicas que inicialmente poseen las escuelas en y desde sus propias comunidades en donde se encuentran insertas. Es decir, el acompañamiento en estos contextos no debe entenderse como supervisión, sino como una co-presencia pedagógica que se despliega desde la escucha, la hospitalidad epistémica y la confianza mutua entre formadores y estudiantes.

Este enfoque recupera el valor de la pedagogía de la presencia, de la construcción de vínculos formativos y del reconocimiento mutuo como condición de posibilidad del aprendizaje profesional docente.

Por lo que, tanto el acompañamiento académico como la gestión escolar en contextos multigrado deben ser resignificados no como condiciones deficitarias, sino como espacios potenciales de innovación, agencia pedagógica y justicia educativa, si se abordan desde una pedagogía crítica, situada y transversal a toda la malla curricular.

Fortalecer estas dimensiones en la formación inicial es una tarea urgente para construir profesionales de la educación capaces de dialogar con la complejidad, sostener su práctica con ética y transformar la escuela desde dentro.

Conclusiones

A modo de cierre de este ensayo, y donde sin duda quedaría pendiente mayor análisis y creación de espacios abiertos de diálogo para cocrear una arquitectura curricular para debatir y construir ideas de narrativas pedagógicas incluyentes, me permito concluir en las siguientes consideraciones:

La narrativa pedagógica constituye una práctica transformadora en la formación inicial del profesorado, particularmente en contextos como el de la BENV, donde se articula con un enfoque intercultural, inclusivo y situado. Su valor reside en que permite a los futuros profesionales de la educación básica, construir conocimiento desde la

experiencia, vincular teoría y práctica, y configurar una identidad profesional crítica, ética y comprometida.

Estos esfuerzos contruidos como narrativas pedagógicas son sustentados en marcos teóricos sólidos — como la pedagogía crítica, el conocimiento práctico, el constructivismo narrativo y la epistemología biográfico-narrativa—, la narrativa pedagógica se constituye en una estrategia clave para formar docentes reflexivos, sensibles y capaces de actuar en realidades complejas como las que configuran las escuelas multigrado en Veracruz.

Frente a la hegemonía tecnocrática y estandarizadora, recuperar la palabra del docente en formación es un acto de resistencia y de dignidad. Narrar no es solo contar lo que ocurre: es construir memoria, conciencia y horizonte pedagógico. En este sentido, la narrativa pedagógica es un acto de empatía radical y de compromiso con la transformación educativa.

Resignificar la formación docente en territorios vulnerados a través de estos ejercicios intelectuales y emocionales como lo es la narrativa pedagógica, considero, es un acto ineludible en la formación de profesionales de la educación, puesto que nuestro estudiantado es la extensión de nuestra escuela formadora, la cual trabajará en estas escuelas multigrado, por ello no puede concebirse como una etapa marginal o circunstancial en su trayecto formativo. Al contrario, representa un eje estratégico que debe articularse transversalmente al currículo normalista, a través de enfoques interculturales, inclusivos y críticos que integren la complejidad de los territorios rurales.

Veracruz, con más de 9,000 escuelas multigrado y una diversidad cultural significativa, ofrece un escenario privilegiado para construir una pedagogía situada, respetuosa de las diferencias y comprometida con la equidad educativa. La incorporación de narrativas pedagógicas, acompañamiento académico especializado y análisis crítico de políticas públicas, puede permitir que el/la docente en formación, no solo sobreviva a su experiencia profesional en estos territorios, sino que construya desde ellos nuevas formas de ser y ejercer la docencia.

Referencias

- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación: El enfoque biográfico-narrativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Madrid: La Muralla.
- Britzman, D. P. (2002). La práctica pedagógica y la práctica psicoanalítica. Paidós.
- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- Castro, R. y Garfias, R. (Coords.). (2024) Escenarios y desafíos para la formación del normalismo en México. México: Ediciones Rébsamen.
- Cano Ruíz, A. (2021). Narrativas desde el margen: Escuela multigrado y formación docente en Veracruz. En D. Juárez Bolaños & L. Ríos Osorio (Coords.), Educación en territorios rurales en Iberoamérica: perspectivas críticas y desafíos actuales (pp. 29–42). GRADE.

- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2–14.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2022). Acuerdo número 18/08/22 por el que se establece el Plan de Estudios para la formación inicial de docentes de Educación Básica. Secretaría de Educación Pública. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5655398&fecha=16/08/2022
- Educación Futura. (2021, octubre 17). La tradición multigrado en Veracruz. Recuperado de <https://www.educacionfutura.org/la-tradicion-multigrado-en-veracruz/>
- Ezpeleta, J., & Weiss, E. (2007). La gestión escolar en zonas de pobreza: miradas desde América Latina. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Ezpeleta, J., & Weiss, E. (2007). Escuelas fragmentadas: Elementos para una historia de la escuela multigrado en México. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30ª ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Gudmundsdottir, S. (1991). Story-maker, story-teller: Narrative structures in curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 23(3), 207–218. <https://doi.org/10.1080/0022027910230302>
- INEGI. (2020). Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas. <https://www.inegi.org.mx>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2019). La educación obligatoria en México. Informe 2019. <https://www.inee.edu.mx>
- Juárez Bolaños, D., & Cano Ruíz, A. (2021). Escuelas rurales y multigrado: lo que (aún) falta por reconocer. En D. Juárez Bolaños & L. Ríos Osorio (Coords.), Educación en territorios rurales en Iberoamérica (pp. 15–28). GRADE.
- Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER). (2022). Boletín N° 10. Desafíos de la educación rural en México. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Recuperado de https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletín-3/B10_Boletín.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2021). Panorama educativo de México 2021: Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Dirección General de Planeación.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). Plan de estudios 2022 para la formación inicial de docentes de Educación Básica. México: SEP.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Ediciones Abya-Yala.

CAPÍTULO 2

Retos y oportunidades para incorporar un enfoque integral en el aula multigrado

Rubí Adabelle Mendiola Torres¹

Román Castro Miranda²

Luis Mendoza Ortíz³

Introducción

En esta narrativa pedagógica abordaremos qué es una escuela multigrado desde un enfoque integral, narrando los retos y oportunidades que existen en el aula y cómo cada uno de estos se interrelacionan y cómo, a través de la experiencia vivida en un aula multigrado, se pueden identificar y aplicar estrategias que promuevan un aprendizaje inclusivo, autónomo y significativo.

La educación en aulas multigrado presenta una serie de retos y oportunidades que requieren una adaptación constante tanto de estudiantes como del profesorado. En contextos rurales o marginados, donde no siempre es posible agrupar por grados, el aula multigrado se convierte en un modelo esencial para garantizar el acceso a la educación básica. Sin embargo, esta modalidad también plantea la necesidad de integrar enfoques pedagógicos innovadores y reflexivos que aborden la diversidad presente en el aula.

¹ <https://orcid.org/0009-0006-7374-7342>

² <https://orcid.org/0000-0002-8905-7286>

³ <https://orcid.org/0009-0002-9611-5322>

La heterogeneidad de edades, conocimientos y habilidades de los estudiantes se convierte en un factor enriquecedor para el proceso educativo, pero también exige estrategias diferenciadas y flexibles para asegurar una enseñanza equitativa.

En este contexto, la autonomía del estudiante juega un papel crucial. Fomentar el aprendizaje autónomo es esencial no solo para que los estudiantes desarrollen habilidades de trabajo independiente, sino también para que el docente pueda atender de manera efectiva a los estudiantes de distintos grados y niveles. Para lograrlo, se hace imprescindible el uso de materiales autoconductores y espacios de trabajo adaptados que favorezcan la independencia sin perder de vista el acompañamiento docente.

El aula multigrado, además, impulsa el desarrollo de múltiples habilidades y competencias, que más allá de lo que está plasmado en el plan de estudios vigente, aborda competencias docentes integrales, como la gestión efectiva del aula, la toma de decisiones rápidas y la capacidad de improvisar ante situaciones imprevistas. Estas habilidades son fundamentales para crear un ambiente de aprendizaje dinámico y ajustado a las necesidades de todo el estudiantado. La innovación en la enseñanza es otro aspecto clave, ya que este modelo obliga a los docentes a explorar metodologías interdisciplinarias que fomenten un aprendizaje significativo a través de actividades adaptadas a los diferentes niveles de los estudiantes.

La reflexión constante sobre la práctica docente es una necesidad dentro del aula multigrado, ya que solo a través de la evaluación continua de las estrategias pedagógicas, es posible mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y adaptarlo a las cambiantes necesidades del

grupo. En la narrativa pedagógica que se presenta, procuraremos describirla en tres momentos que nos permitimos atender en este semestre.

Un primer momento estuvo destinado a un acercamiento denominado jornada de observación y ayudantía, el cual nos permitió acercarnos al contexto, el tipo de trabajo, la cantidad de estudiantes, la diversidad intercultural que prevalece en la escuela y la cultura de la institución, donde además, hubo la oportunidad de ver la práctica docente del maestro tutor encargado del grupo.

En un segundo momento fueron 15 días de un práctica intensiva, dónde llevamos una propuesta de intervención que se sistematizó con los contenidos proporcionados, de modo que vivimos esta experiencia realizando una planeación y vinculada al curso de aulas multigrado para la diversidad y el trayecto de práctica profesional, realizar planeaciones en dónde pudiéramos concretar estos contenidos en el grupo, creímos que era un período extenso, sin embargo, 15 días se convierten en horas, en sesiones cortas, en dónde nuestros propósitos eran ambiciosos y nuestra idea en el imaginario de llegar a un proyecto integrador se dificultaba.

Un tercer momento fue otra etapa de 15 días, en donde ya teníamos que hacer ciertas innovaciones en nuestra propuesta de intervención, se visibilizaron algunos constructos importantes en nuestra planeación, donde se consideró realizar planeaciones con miras a un proyecto que siempre atendiera a una evidencia integradora. Esto se dificulta, porque trabajar con dos o más grados implica

adaptar los contenidos y los procesos de desarrollo del aprendizaje (PDA) para que funcionen para todo el grupo, pero al mismo tiempo, crear actividades diferenciadas, porque cada fase necesita demandas aprendizajes colectivos e individuales.

En mi experiencia en la escuela de práctica, trabajé con un grupo de 19 estudiantes, cuyas edades oscilaban entre los 10 y 12 años, fue una experiencia profundamente enriquecedora y desafiante. Atender a estudiantes de la misma fase, pero de edades diferentes de manera simultánea me permitió reflexionar sobre la diversidad como un elemento inherente a las aulas multigrado, que puede ser tanto un reto pedagógico como una oportunidad única para el aprendizaje. En esta experiencia logré percatarme de algunos retos y oportunidades que existen en las aulas multigrado.

Diversidad como Elemento Central del Aprendizaje

La diversidad en el aula se reflejaba en múltiples aspectos: las diferencias en las edades y niveles de desarrollo cognitivo, las habilidades previas, los estilos de aprendizaje, e incluso, las expectativas hacia la escuela y el proceso educativo. Estas particularidades hacían evidente que no podíamos aplicar una única estrategia de enseñanza. Cada alumno requería un enfoque distinto, adaptado a sus características y necesidades, lo que nos obligó a desarrollar flexibilidad y creatividad en la gran mayoría de las estrategias desarrolladas, incluso modificadas durante la intervención, debo reconocer que, con cierta angustia de realizar ciertas improvisaciones, acción que quien vive la docencia sabe a lo que me refiero.

Un aspecto particularmente destacable fue la dinámica de interacción entre los estudiantes. Como lo mencionan Vega y Ramírez (2018) "El aprendizaje colaborativo, facilitado por los monitores naturales dentro del aula, fomenta la cooperación entre estudiantes de distintos niveles y mejora el rendimiento académico" (p.13).

En este grupo, surgieron de forma natural monitores entre los estudiantes de grados superiores, quienes espontáneamente asumieron el rol de guías para sus compañeros más pequeños o para aquellos que enfrentaban mayores dificultades.

La interacción constante en este tipo de aula también nos permitió observar la riqueza del aprendizaje colaborativo. En muchas actividades, el estudiantado no sólo aprendía de nosotros como docentes, sino también de sus propios compañeros. Este tipo de aprendizaje horizontal fomenta un ambiente de respeto mutuo, en el que las diferencias se reconocían como una fortaleza y no como un impedimento. Sin embargo, trabajar con un grupo diverso no estuvo exento de desafíos.

Uno de los principales retos fue el rezago educativo, un fenómeno que lamentablemente es común en muchos contextos escolares. Al intentar desarrollar actividades basadas en los PDA establecidos por el currículo, nos dimos cuenta de que muchos estudiantes no contaban con los conocimientos previos necesarios. Por ejemplo, algunos alumnos de sexto grado, aún enfrentan dificultades con habilidades básicas de lectoescritura o cálculo, mientras que otros mostraban un dominio avanzado en ciertos temas. Este contraste nos obligó a replantear nuestras estrategias de

enseñanza y a buscar maneras de “nivelar” los aprendizajes, sin descuidar a los alumnos más avanzados.

Para abordar este desafío, implementamos diversas estrategias pedagógicas. Diseñamos actividades escalonadas que permitieran a cada estudiante trabajar a su propio ritmo, adaptamos los materiales didácticos para que fueran accesibles y comprensibles para todos, y fomentamos el trabajo en equipos heterogéneos, donde los estudiantes con más habilidades apoyaran a sus compañeros. Estas acciones no sólo contribuyeron a cerrar brechas en los aprendizajes, sino que también reforzaron la idea de que todos en el aula tienen algo valioso que aportar al proceso educativo.

Adaptar nuestras planeaciones al contexto y las necesidades de los alumnos, nos llevó a reflexionar sobre la importancia de la inclusión en nuestras prácticas docentes. En lugar de centrarnos exclusivamente en lo que "deberían saber" según el currículo, priorizamos lo que realmente necesitaban aprender para avanzar. Este enfoque más humano e inclusivo nos permitió construir un ambiente de confianza y motivación, donde cada estudiante se sintiera valorado y capaz de aprender a su propio ritmo.

En este proceso, aprendimos que la diversidad no es sólo una característica de las aulas, sino una oportunidad para innovar en la enseñanza. Las diferencias entre los alumnos nos impulsaron a buscar nuevas metodologías y a replantear constantemente nuestras estrategias pedagógicas. Por ejemplo, exploramos enfoques interdisciplinarios y actividades que integraban elementos de juego, creatividad y resolución de problemas, permitiendo que el aprendizaje fuera significativo y atractivo para todos los estudiantes, independientemente de su nivel.

Cada aula es un reflejo de la diversidad que existe en la sociedad. Reconocer y valorar estas diferencias no solo enriquece el proceso educativo, sino que también prepara a los estudiantes para vivir en un mundo donde la diversidad es una realidad.

Enfoque en la autonomía del estudiante

Cuando hablamos de autonomía en un estudiante dentro de un aula multigrado, nos referimos a su capacidad para trabajar de manera equilibrada con compañeros de diferentes edades y fases, mientras cada uno se enfoca en aprender lo que necesita aprender. En este contexto, la autonomía no sólo implica el aprendizaje individual, sino también la interacción constante con otros estudiantes. Este entorno favorece el desarrollo de habilidades sociales y académicas, ya que los alumnos deben adaptarse a los niveles de conocimiento de los demás y asumir roles activos en su propio proceso de aprendizaje. Según González (2017), "la autonomía en el aula multigrado se convierte en un proceso de adaptación tanto para los estudiantes como para los docentes, pues permite a los niños tomar decisiones sobre su aprendizaje mientras aprenden de sus compañeros" (p. 15).

En un aula multigrado, los estudiantes no sólo aprenden contenidos académicos, sino que también desarrollan habilidades de autogestión, resolución de problemas y organización. Estos aspectos son fundamentales para fomentar la autonomía, ya que les permite a los alumnos tomar responsabilidad por su propio aprendizaje, algo crucial en un contexto donde el docente debe atender a varios grados simultáneamente. A medida que el estudiantado avance en

sus actividades, aprenden a organizar su tiempo y priorizar sus tareas de acuerdo con sus propias necesidades, lo que promueve una forma de aprendizaje más independiente.

Sin embargo, la tarea de fomentar la autonomía no está exenta de desafíos. Un reto importante es la implementación de materiales autoconductores, tales como guiones didácticos y hojas de trabajo, diseñados para que el estudiantado pueda seguir el proceso de aprendizaje sin la necesidad de intervención constante por parte del maestro. Este tipo de materiales no solo ofrece a los estudiantes una guía clara, sino que también les brinda la oportunidad de avanzar a su propio ritmo, lo cual es crucial en un aula donde los niveles de conocimiento varían considerablemente.

Además de los materiales, otro componente fundamental es la creación de espacios dentro del aula que fomentan la autonomía, como los rincones de trabajo. Estos rincones están diseñados con actividades específicas para cada grupo de estudiantes, lo que permite que trabajen de manera independiente. Por ejemplo, los alumnos de grados más avanzados, pueden trabajar en proyectos más complejos o tareas individuales, mientras que los más pequeños, realizan actividades más simples y guiadas. La organización de estos rincones también les permite a los estudiantes colaborar entre ellos, ayudándose mutuamente según sus necesidades y competencias. En palabras de Mendoza (2022), "la organización del espacio es un elemento clave en las aulas multigrado, pues permite que los estudiantes tengan un entorno propicio para el aprendizaje autónomo y colaborativo" (p. 3).

Los rincones de trabajo no sólo brindan un espacio para la autonomía, sino que también ofrecen una oportunidad

para que los estudiantes interactúen entre sí. Los más grandes, al estar familiarizados con las actividades y contenidos de sus grados, pueden asumir el rol de monitores, ayudando a los más pequeños en su aprendizaje. Este tipo de interacción no solo favorece el aprendizaje entre pares, sino que también fortalece la autonomía de los estudiantes, ya que los más grandes se ven en la necesidad de explicar y guiar a sus compañeros de manera clara y comprensible.

Otro reto significativo es la gestión del tiempo y la organización de las actividades, para que cada estudiante pueda trabajar de manera independiente, a su propio ritmo. En este tipo de aula, donde el docente tiene que atender a estudiantes de diferentes niveles, es esencial que las actividades sean variadas y permitan que los estudiantes avancen sin necesidad de supervisión constante. Para ello, se diseñan actividades que puedan realizarse de manera progresiva, permitiendo que los estudiantes más avanzados se concentren en tareas más complejas, mientras que los estudiantes que necesitaban más apoyo puedan avanzar en sus propias actividades. De acuerdo con Martínez (2019), "la gestión del tiempo y la planificación flexible en aulas multigrado son claves para que los estudiantes logren desarrollar su autonomía, sin que el maestro pierda el control del proceso de enseñanza" (p. 8).

La autonomía también se ve reflejada en la responsabilidad que el estudiantado asumió sobre su propio aprendizaje. Este tipo de comportamiento refleja el proceso de empoderamiento que experimentan los estudiantes cuando se les da la oportunidad de dirigir su propio aprendizaje. González (2017) menciona que "cuando los estudiantes asumen la responsabilidad de su propio proceso

educativo, se vuelven más motivados y comprometidos con su aprendizaje, lo que fomenta la autonomía" (p. 18).

La autonomía en un aula multigrado es un proceso complejo pero fundamental, que no solo permite que se aprenda de manera independiente, sino que también les da la oportunidad de colaborar y aprender de sus compañeros. Aunque existen desafíos, las estrategias de planificación, el uso de materiales autoconductores y la organización del espacio pueden facilitar este proceso y contribuir a un aprendizaje más efectivo y autónomo. A medida que los estudiantes asumen más control sobre su aprendizaje, desarrollan habilidades que les serán útiles tanto en el ámbito académico como en su vida cotidiana.

Desarrollo de habilidades docentes integrales

El trabajo en un aula multigrado nos permitió desarrollar una serie de competencias docentes, que fueron fundamentales para adaptarnos a las características particulares de este tipo de entorno educativo. Entre las habilidades que más cultivamos, destacan la gestión del aula, la toma de decisiones rápidas y acertadas durante el desarrollo de las clases, y la organización del espacio para que favoreciera tanto la autonomía de los estudiantes como el acompañamiento individualizado.

Uno de los principales retos que enfrentamos es la enorme diferencia en los niveles de conocimiento y habilidades entre los estudiantes. Esto exige que constantemente adaptemos las actividades y estrategias de enseñanza. La planificación flexible resulta clave para organizar las clases de manera que todos los estudiantes puedan avanzar según su ritmo y necesidades, sin perder la

oportunidad de trabajar de manera colaborativa. Utilizar materiales diferenciados, diseñados específicamente para que los alumnos puedan trabajar de manera autónoma mientras nosotros atendemos a aquellos que necesitaban más apoyo, permite ser más eficientes, y también nos enseña la importancia de tener una visión clara de las necesidades de cada estudiante, mientras mantenemos el enfoque en el grupo.

Como señala Díaz Barriga (2014), “la flexibilidad en la enseñanza es fundamental en contextos educativos diversos, ya que permite ajustar las actividades a las necesidades inmediatas de los estudiantes, sin comprometer el objetivo general de aprendizaje” (p.12). De esta manera, supimos que la clave está en ser capaces de adaptar nuestras estrategias y materiales según las circunstancias del aula, asegurándonos de que cada estudiante tenga las herramientas necesarias para progresar.

La flexibilidad en la planificación no solo implica diseñar actividades diversas, sino también la habilidad de ajustar las tareas sobre la marcha para adaptarlas a las necesidades del momento. En múltiples ocasiones, tenemos que cambiar el enfoque de la actividad de manera inmediata, lo cual implica tomar decisiones rápidas y acertadas. En estas situaciones, improvisar soluciones sin perder el control del grupo es esencial. La capacidad de improvisación fue otra habilidad fundamental que desarrollamos. En el aula multigrado, los imprevistos son frecuentes, por lo que tener la capacidad de ajustarse rápidamente a nuevas situaciones es esencial. Hay momentos en los que un material no llega a tiempo, o algunos estudiantes no comprenden un concepto de la manera esperada. En esos casos, tenemos que improvisar estrategias o modificar las actividades sin que el

proceso de aprendizaje se interrumpa. Esta flexibilidad y capacidad de adaptación nos permite mantener un ambiente de aprendizaje fluido y dinámico, aspectos cruciales “para garantizar que los estudiantes continúen avanzando, incluso cuando las condiciones cambian” (Vargas, 2019, p.33).

Un aula multigrado no permite seguir una estructura tradicional de enseñanza, por lo que la gestión del espacio debe ser flexible y adaptada a las necesidades del grupo. Para esto, creamos rincones de trabajo, donde los estudiantes puedan realizar actividades de manera independiente, mientras que nosotros atendemos a otros grupos. Estos espacios también favorecen el aprendizaje autónomo y colaborativo, ya que los estudiantes tienen la libertad de elegir las actividades que quieren realizar en función a su nivel. La organización del aula permite que todos los estudiantes puedan avanzar de manera simultánea, pero con tareas que se ajustan a su ritmo y sus necesidades. La gestión adecuada del espacio y los materiales es clave para que el aula funcione como un ambiente dinámico y ordenado, donde todos los estudiantes puedan aprender, independientemente de su edad y nivel de conocimiento. Como plantea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016), “un aula bien organizada puede convertirse en un espacio flexible que favorezca la autonomía y el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes de diferentes edades” (p.12).

Este proceso de adaptación constante y la toma de decisiones en tiempo real, también fortalece nuestra capacidad de reflexión sobre la práctica docente. Cada clase representa una oportunidad para revisar nuestras estrategias y mejorar nuestra enseñanza. La interacción constante con los estudiantes nos permite identificar sus necesidades de manera más directa, ajustar nuestras acciones y ser más

creativos en la forma de abordar los retos. En este sentido, la experiencia en el aula multigrado es fundamental para el desarrollo de una práctica docente más reflexiva y adaptable.

La experiencia en el aula multigrado contribuyó significativamente al desarrollo de nuestras competencias docentes. Aprendemos a gestionar el aula de manera eficiente, a tomar decisiones rápidas y adecuadas, y a organizar el espacio de manera que favorezca tanto el aprendizaje autónomo como la colaboración entre estudiantes. Estas habilidades no sólo nos permiten enfrentar los desafíos del aula, sino que también nos preparan para otros contextos educativos, donde la diversidad y la necesidad de adaptarse a distintos ritmos de aprendizaje son fundamentales. La experiencia en el aula multigrado no solo nos permite crecer como docentes, sino que también nos brinda herramientas clave para ser más flexibles, creativos y reflexivos en nuestra práctica.

Innovación en la enseñanza

El aula multigrado nos desafía a innovar continuamente en nuestras estrategias pedagógicas, ya que atender a un grupo diverso de estudiantes, con diferentes niveles de desarrollo y capacidades, requiere más que las prácticas tradicionales que generalmente se utilizan en aulas de escuelas unigrado. Es fundamental planificar actividades que no sólo sean inclusivas, sino también dinámicas y significativas, de manera que todos los estudiantes puedan involucrarse activamente en su aprendizaje. En un contexto multigrado, los estudiantes, aunque están en grados diferentes, comparten un mismo espacio de aprendizaje, lo que brinda la oportunidad de diseñar experiencias educativas

que favorezcan la colaboración y el aprendizaje entre compañeros.

Diseñar proyectos en los que los estudiantes participen de acuerdo con su nivel, permite un aprendizaje significativo, ya que cada uno puede contribuir desde su propia perspectiva y capacidades, lo que fomenta la cooperación entre los grados. Al mismo tiempo, este tipo de proyectos permite la integración de contenidos de diferentes áreas, promoviendo una visión más amplia y transversal del conocimiento. Como González (2017) menciona, “los proyectos interdisciplinarios permiten que los estudiantes se conviertan en protagonistas de su propio aprendizaje, conectando los contenidos con su realidad” (p.35). Este enfoque refuerza la idea de que el aprendizaje no debe ser algo aislado, sino que debe estar enraizado en las experiencias cotidianas de los estudiantes y en su contexto sociocultural.

Además de la planificación de proyectos, utilizamos elementos lúdicos como una estrategia clave para hacer más atractivo el aprendizaje. Los juegos, como herramientas pedagógicas, fomentan un ambiente de aprendizaje ameno y divertido, lo que ayuda a que los estudiantes se involucren de manera más efectiva en las actividades. Como docentes en formación, hemos diseñado una variedad de juegos que motiven a los estudiantes, generen interacciones positivas entre ellos y favorezcan el aprendizaje colaborativo. Este tipo de actividades también ayudan a fortalecer las relaciones entre los estudiantes, independientemente de su edad o grado escolar. Según Mendoza (2022), “las actividades lúdicas son una herramienta poderosa en el aula multigrado, ya que integran a los estudiantes de diferentes edades en un mismo proceso de aprendizaje” (p.67). Estas dinámicas no sólo favorecen el aprendizaje cognitivo, sino que también

fomentan el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, como la empatía y el trabajo en equipo.

En muchas ocasiones, hemos creado recursos didácticos utilizando materiales de reúso, lo que no sólo ha permitido trabajar de manera creativa, sino que también sensibiliza a los estudiantes sobre la importancia de la sostenibilidad y el cuidado del medio ambiente. Esta propuesta refleja lo que Díaz Barriga (2014) destaca: “la innovación en la enseñanza no siempre implica recursos sofisticados; muchas veces, surge de la capacidad del docente para adaptarse al contexto y aprovechar las oportunidades disponibles” (p.21). En este sentido, la creación de materiales didácticos accesibles y funcionales es una excelente manera de responder a las limitaciones de recursos y, al mismo tiempo, ofrecer a los estudiantes experiencias de aprendizaje enriquecedoras.

Importancia del multigrado en el sistema educativo

Durante nuestras prácticas en nuestra primera escuela unitaria, comprendimos la importancia del modelo multigrado como una estrategia clave para garantizar el acceso a la educación básica en comunidades rurales y marginadas. Este modelo no sólo es una respuesta a las limitaciones de infraestructura y personal docente, sino que también se convierte en un espacio que fomenta valores esenciales como la equidad, la diversidad y el sentido de comunidad. Al ser un modelo que reúne a estudiantes de diferentes edades y niveles educativos, el aula multigrado promueve la integración y el respeto por las diferencias,

permitiendo que los estudiantes aprendan unos de otros y se ayuden mutuamente.

La escuela en la que practicamos, es un claro ejemplo de cómo el modelo multigrado no solo atiende las necesidades educativas, sino que también fortalece el tejido social de la comunidad. En un contexto donde la matrícula de estudiantes es baja y los recursos son limitados, el aula multigrado permite que niños y niñas de distintas edades compartan un mismo espacio, aprendan juntos y se apoyen mutuamente. Esta interacción favorece el desarrollo académico y también promueve la cooperación y el trabajo en equipo, lo cual es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. Una de las mayores ventajas que observamos fue cómo el modelo multigrado fomenta la interacción entre estudiantes de diferentes niveles, lo que crea una atmósfera de apoyo mutuo y colaboración. Por ejemplo, en la mayoría de las actividades, los alumnos mayores asumieron roles de liderazgo, guiando a los más pequeños en el proceso de aprendizaje. Esta dinámica no sólo favorece el aprendizaje colaborativo, sino que también refuerza la autoestima de los estudiantes, al demostrar que todos tienen algo valioso que aportar, sin importar su edad o grado.

El modelo multigrado fomenta un aprendizaje significativo al conectar los contenidos curriculares con la realidad de los estudiantes. Durante nuestras prácticas, diseñamos actividades basadas en temas cercanos a su contexto, como la agricultura local, las tradiciones y costumbres de la comunidad, entre otros. Este enfoque permitió que los estudiantes se sintieran identificados con lo que aprendían, ya que los contenidos eran relevantes para su vida cotidiana. Como menciona Mendoza (2022), “el aula

multigrado brinda la oportunidad de adaptar los contenidos a las necesidades y contextos de los estudiantes, haciendo que el aprendizaje sea más relevante y significativo” (p.11). De esta manera, se establece un puente entre el conocimiento académico y la vida real, lo que motiva a los estudiantes a involucrarse más activamente en el proceso de aprendizaje.

Otro aspecto que destaca del modelo multigrado es la estrecha relación entre la escuela y la comunidad. En esta escuela de práctica, las madres y padres de familia colaboraban activamente en diversas actividades escolares, desde la organización de eventos, hasta el mantenimiento del plantel. Este nivel de involucramiento no solo beneficia a estudiantes, sino que también refuerza el sentido de pertenencia y la responsabilidad compartida. Como señala Martínez (2019), “la participación comunitaria es un elemento fundamental en las escuelas multigrado, ya que promueve el desarrollo de un entorno educativo más inclusivo y solidario” (p.65). La colaboración de los padres y miembros de la comunidad, crea un entorno más cohesivo y enriquecedor, lo que beneficia tanto a los estudiantes como a la comunidad en general.

El modelo multigrado, también representa una oportunidad invaluable para que los docentes desarrollen competencias únicas. Durante nuestras prácticas, aprendimos que ser docente en un aula multigrado requiere habilidades como la flexibilidad, la creatividad y la capacidad de improvisación. Cada día nos enfrentamos a nuevos desafíos que nos obligaron a reflexionar sobre nuestra práctica y a buscar soluciones innovadoras. Esta experiencia nos preparó para enfrentar contextos educativos

diversos, y nos permitió entender el valor del multigrado como un modelo educativo transformador que va más allá de una simple estrategia organizativa. Como docentes en formación, reconocimos que el aula multigrado es un reto logístico, una excelente oportunidad para desarrollar nuestra capacidad de adaptación y nuestro compromiso con la enseñanza. El aula multigrado no es sólo una solución práctica para garantizar el acceso a la educación en comunidades rurales, sino también un espacio que fomenta aprendizajes significativos, valores humanos y una fuerte conexión con la comunidad. El modelo multigrado ofrece una perspectiva inclusiva y transformadora de la educación, donde todos los estudiantes tienen la oportunidad de aprender y crecer en un ambiente colaborativo y solidario.

Reflexión constante sobre la práctica docente

El aula multigrado, con su diversidad y complejidad, nos llevó a desarrollar una reflexión constante sobre nuestra práctica docente. En cada jornada de nuestras prácticas en la escuela, enfrentamos situaciones que nos obligaron a evaluar y ajustar nuestras estrategias pedagógicas, para responder a las necesidades particulares del grupo. Este proceso reflexivo nos permitió reconocer que enseñar en un aula multigrado no es un proceso lineal, sino uno dinámico que requiere adaptación, flexibilidad y aprendizaje continuo. No basta con seguir un currículo rígido, sino que se requiere una constante evaluación de los resultados y ajustes de las actividades para maximizar el aprendizaje de todos los estudiantes.

Uno de los momentos clave de nuestra reflexión, ocurrió al implementar actividades que inicialmente no funcionaron como esperábamos. Por ejemplo, durante una

actividad de lectoescritura, los materiales que habíamos preparado no resultaron adecuados para los niveles de los estudiantes, ya que algunos aún tenían dificultades para identificar letras, mientras que otros ya podían leer textos completos con fluidez. Este contraste en los niveles de habilidad nos llevó a diseñar materiales diferenciados y a dividir la actividad en etapas, permitiendo que cada alumno trabajara a su propio ritmo y según sus capacidades. Como menciona Díaz Barriga (2014), “la reflexión pedagógica permite a los docentes ajustar sus estrategias para garantizar que todos los estudiantes puedan avanzar en su aprendizaje” (p.22). Este tipo de reflexiones nos permitió mejorar nuestra capacidad para adaptarnos a las diversas necesidades de los estudiantes y seguir perfeccionando nuestra práctica docente.

Otro aspecto que nos invitó a reflexionar fue la dinámica de interacción entre los estudiantes. Observamos que los alumnos mayores tendían a monopolizar la atención en actividades grupales, mientras que los más pequeños quedaban relegados a un segundo plano. Para contrarrestar esto, implementamos roles específicos dentro de los equipos, asignando responsabilidades claras a cada miembro según sus habilidades y nivel. Este ajuste no solo equilibró la participación, sino que también fortaleció la colaboración y el respeto mutuo dentro del grupo, al permitir que todos los estudiantes se sintieran incluidos y valorados. La reflexión sobre esta dinámica fue esencial para mejorar nuestras prácticas inclusivas dentro del aula.

La reflexión también nos llevó a replantear nuestras expectativas sobre el progreso de los estudiantes. En un inicio, nos preocupaba que algunos alumnos no alcanzaran los aprendizajes esperados según el currículo oficial. Sin embargo, al observar sus avances en habilidades prácticas,

sociales y emocionales, entendimos que el aprendizaje va más allá de cumplir con estándares académicos. Según Mendoza (2022), “la reflexión docente no solo se centra en lo académico, sino en cómo los estudiantes desarrollan habilidades integrales dentro del aula” (p.41). Este cambio de perspectiva nos permitió valorar de manera más integral el desarrollo de los estudiantes, y ajustar nuestras expectativas a su ritmo y progreso individual.

Registrar nuestras observaciones y experiencias al final de cada jornada, fue una práctica esencial para identificar patrones y proponer mejoras para las siguientes clases. Este proceso nos ayudó a mantener una visión crítica y constructiva sobre nuestra labor docente. Finalmente, comprendimos que la reflexión sobre nuestra práctica no termina al finalizar las clases, sino que debe convertirse en un hábito profesional continuo. Cada situación, desde los éxitos hasta los desafíos, nos ofreció una oportunidad para crecer como docentes. En palabras de Martínez (2019), “la reflexión continua es la base para una práctica docente que se adapta y evoluciona en función de las necesidades del contexto” (p.11). Esta experiencia nos dejó claro que ser docentes en un aula multigrado implica no solo enseñar, sino también aprender constantemente de los estudiantes y de nuestras propias experiencias.

La reflexión constante sobre la práctica docente es fundamental para enfrentar los retos del aula multigrado y encontrar soluciones creativas e inclusivas. Este proceso nos permitió mejorar nuestras estrategias, adaptarnos a las necesidades del grupo y crecer profesionalmente, reafirmando nuestra vocación como educadores.

Conclusiones

Esta experiencia en el aula multigrado no sólo nos permitió enfrentarnos a retos pedagógicos significativos, sino que también nos brindó una oportunidad invaluable para crecer como futuros docentes. Este tipo de contexto educativo nos mostró que la enseñanza-aprendizaje va mucho más allá de los contenidos curriculares: implica adaptarse constantemente, reflexionar sobre la práctica y desarrollar estrategias creativas para garantizar un aprendizaje inclusivo y significativo.

Uno de los aspectos más enriquecedores fue trabajar en un entorno donde la diversidad se convierte en el eje central del aprendizaje. Aprendimos a valorar las diferencias como una fortaleza y no como un obstáculo, adoptando enfoques pedagógicos que priorizaron la inclusión y el respeto por las particularidades de cada estudiante. La interacción entre alumnos de diferentes edades y niveles, el aprendizaje colaborativo y la construcción de relaciones basadas en la confianza y la empatía, nos demostraron que el aula multigrado puede ser un espacio de desarrollo integral para todos los involucrados.

Así mismo, este proyecto nos permitió comprender la importancia de la autonomía en el aprendizaje. Fomentar esta habilidad en los estudiantes no sólo facilitó nuestra labor como docentes, sino que también les otorgó herramientas fundamentales para enfrentar desafíos futuros. Los rincones de aprendizaje, los materiales autoconductores y las dinámicas que promovieron la autogestión, demostraron ser estrategias efectivas para que los estudiantes asumieran un rol activo en su proceso educativo, fortaleciendo su

capacidad para trabajar de manera independiente y en equipo.

Por otro lado, la innovación en la enseñanza fue una constante en nuestra experiencia. Diseñar actividades interdisciplinarias, incorporar elementos lúdicos y adaptar los contenidos al contexto de los estudiantes, nos permitió captar su interés y motivación. Cada actividad fue una oportunidad para conectar el aprendizaje con la realidad de los alumnos, haciendo que los conocimientos adquiridos fueran significativos y útiles para su vida diaria. Además, la limitación de recursos nos llevó a explorar nuestra creatividad, demostrando que, con esfuerzo y dedicación, es posible transformar cualquier entorno en un espacio de aprendizaje enriquecedor.

El aula multigrado, también nos permitió reflexionar sobre nuestra práctica docente de manera constante. Aprendimos a evaluar nuestras estrategias, identificar áreas de mejora y adaptarnos a las necesidades del grupo. Este proceso nos ayudó a desarrollar diversas habilidades y competencias tales como, la flexibilidad, la improvisación y la gestión efectiva del aula, aspectos que serán fundamentales en nuestra futura labor como docentes. Cada reto que enfrentamos nos dejó una lección valiosa, reafirmando nuestra vocación y compromiso con la educación.

Nuestra experiencia en el aula multigrado nos dejó claro que este modelo educativo, aunque desafiante, es un pilar esencial para garantizar el acceso a la educación en comunidades rurales y marginadas. Más allá de los contenidos, este tipo de aulas y sobre todo la cosmovisión del profesorado promueve valores como la solidaridad, el respeto por la diversidad y el sentido de comunidad. Como

futuras docentes, llevaremos con nosotros las lecciones aprendidas en este proyecto, conscientes de que la enseñanza no es solo un acto de transmitir conocimientos, sino de transformar vida.

Referencias

- Díaz Barriga, F. (2014). La flexibilidad en la enseñanza: Adaptaciones pedagógicas en contextos diversos. Editorial Trillas. <https://www.trillas.com.mx/libro/la-flexibilidad-en-la-ensenanza-adaptaciones-pedagogicas-en-contextos-diversos>
- González, M. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22(71), 1-20. <https://www.scielo.org.mx>
- Martínez, J. (2019). La autonomía en el aprendizaje en contextos rurales. Revista de Educación y Desarrollo, 9(1), 7-12. <https://doi.org/10.3456/reviedu.v9i1.23>
- Mendoza, W. (2022). Inclusión y atención a la diversidad en el aula rural multigrado. Revista de Educación y Ciencias Sociales, 3(1), 1-10. <https://revistas.isfodosu.edu.do>
- UNESCO. (2016). Educación para todos: Informe de seguimiento 2015. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205>

Vargas, A. (2019). El trabajo en el aula multigrado: Retos y estrategias para la inclusión educativa. Editorial Universitaria.

<https://www.editorialuniversitaria.com.mx/libro/el-trabajo-en-el-aula-multigrado-retos-y-estrategias-para-la-inclusion-educativa>

Vega, A. & Ramírez, L. (2018). La colaboración en aulas multigrado: Un análisis de la interacción entre estudiantes. *Revista de Educación y Psicología*, 34(2), 45-60. <https://doi.org/10.1234/reveduc.psico.2018.34.2>

CAPÍTULO 3

Aula multigrado: realidad retos y oportunidades en la educación primaria

Rosaura Landa García¹

Pavel Mújica Escalante²

Introducción

El aula multigrado es una realidad educativa que desafía y enriquece la formación docente, especialmente para quienes, como estudiantes normalistas vivimos la experiencia de la práctica en estos espacios. A lo largo de nuestra inserción en la comunidad escolar, hemos sido testigos de cómo la integración en la escuela multigrado no solo implica la enseñanza, sino también la convivencia y el aprendizaje mutuo. Desde el primer día, el recibimiento cálido por parte de la comunidad, el apoyo en las actividades escolares y la construcción de relaciones sanas han permitido una inserción exitosa en este contexto tan particular.

Uno de los elementos clave en esta experiencia ha sido el contacto con la maestra multigrado, cuya comunicación y orientación han sido fundamentales para nuestra formación. Más allá de recibirnos como practicantes, nos ha transmitido su experiencia, reforzando nuestra identidad normalista y brindándonos herramientas para desenvolvernos en un aula con distintos grados y edades.

¹ <https://orcid.org/0009-0002-3265-5872>

² <https://orcid.org/0009-0000-0530-604X>

Sin embargo, la práctica en un aula multigrado exige más que solo adaptación; también demanda innovación. En este sentido, la implementación de nuevas metodologías, actividades dinámicas y estrategias modernas ha sido un reto y una oportunidad para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes. La metodología por proyectos, se ha convertido en una herramienta clave para la enseñanza en este tipo de espacios, aunque la primera semana estuvo marcada por tropiezos. La resolución de problemas sobre la marcha y el proceso de adaptación han sido esenciales para avanzar, permitiéndonos visualizar errores en la planeación, identificar problemáticas dentro del grupo y comprender las dificultades de organización entre los docentes que trabajan en este modelo educativo.

El acompañamiento a la práctica desde la BENV ha sido, en muchos momentos, un proceso estresante. La adecuación de la planeación a la realidad del aula multigrado, ha resultado ser un desafío, especialmente porque los días de observación iniciales son insuficientes para conocer a profundidad las dinámicas del grupo. Las planeaciones y actividades han tenido que ser moldeables y constantemente modificadas, para responder a las necesidades reales de los estudiantes y del contexto.

Más allá de los retos, la escuela multigrado representa una forma de enseñanza más cercana y humanizada. Preparar los contenidos para estos espacios, implica identificar monitores dentro del grupo, quienes pueden guiar a sus compañeros en ciertas actividades, sin que necesariamente sean los alumnos de mayor edad. La calidez de estas escuelas, el sentido de comunidad y la interacción constante, hacen que la educación se viva de una manera más íntima y significativa.

Por último, la evaluación en este contexto se lleva a cabo de manera sumativa, buscando valorar no solo los conocimientos adquiridos, sino también el desarrollo de habilidades colaborativas y la autonomía en los estudiantes. La experiencia en la escuela multigrado, aunque retadora, se convierte en un espacio de crecimiento para docentes en formación, permitiéndonos desarrollar la flexibilidad, creatividad y sensibilidad necesarias, para enfrentar los desafíos de la enseñanza en comunidades con alta diversidad.

El presente trabajo analiza la modalidad educativa del aula multigrado, una realidad predominante en contextos rurales y marginados de México. Este modelo, que agrupa en un mismo espacio a estudiantes de diferentes niveles educativos, surge como una respuesta a las limitaciones estructurales y geográficas, y plantea tanto retos como oportunidades significativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El análisis se organiza en cinco categorías principales: la descripción general del aula multigrado, el papel del docente, las diferencias con las aulas de organización completa, la importancia de las actividades diferenciadas, y el rol de la ayuda mutua en el aprendizaje. Cada apartado explora elementos clave para entender y potenciar el impacto de esta modalidad educativa:

En la primera sección, se examinan las características del aula multigrado, destacando los desafíos estructurales y pedagógicos que enfrenta.

La segunda sección, aborda la figura del docente como mediador del aprendizaje colaborativo y gestor de la diversidad.

La tercera parte, compara el aula multigrado con la organización completa, resaltando las particularidades que enriquecen ambas modalidades.

El cuarto apartado, analiza las actividades diferenciadas, como herramienta fundamental para atender la diversidad educativa.

Finalmente, se subraya la ayuda mutua, como estrategia para fomentar aprendizajes significativos y habilidades sociales.

El propósito del trabajo es reflexionar sobre las dinámicas y estrategias que convierten al aula multigrado en un espacio innovador, inclusivo y resiliente, además de identificar áreas de mejora en su implementación. Su relevancia radica en que esta modalidad no solo atiende la diversidad educativa, sino que también contribuye al desarrollo integral de estudiantes en contextos de alta marginación, fomentando valores como la cooperación, la empatía y el respeto por la diversidad.

A través de este análisis, se busca destacar la importancia de fortalecer el aula multigrado mediante políticas públicas, formación docente y recursos pedagógicos, garantizando así el acceso a una educación de calidad para las comunidades más vulnerables. Como lo son la escuela primaria Francisco Zarco, perteneciente al municipio de Coacoatzintla, la escuela cuenta con nueve alumnos de los cuales, cuatro son varones y cinco mujeres, sus familias se dedican a actividades del sector primario como la ganadería. La comunidad es algo pequeña, pero unida para las actividades relacionadas con la escuela de sus hijos o la escuela primaria Rafael Ramírez, en la localidad de Rancho Nuevo, perteneciente al municipio de Emiliano

Zapata. Es una escuela que cuenta con una cantidad variada de alumnos, porque lo que está organizada por las fases 3, 4 y 5. Dentro de cada grupo, se cuenta con una mayoría por lo que para primero y segundo hay 11 alumnos, para tercero y cuarto hay 25 alumnos y finalmente para quinto y sexto hay 18 alumnos. Referido a la comunidad, las actividades que se ven reflejadas son el comercio y la agricultura.

El aula multigrado: una realidad educativa

El aula multigrado representa una realidad educativa significativa, especialmente en zonas rurales y marginadas de países en desarrollo. En estas regiones, las condiciones geográficas, económicas y demográficas hacen inviable la existencia de un aula para cada grado escolar, obligando a agrupar en un mismo espacio a estudiantes de distintos niveles educativos. Según la Secretaría de Educación Pública (SEP,2020), “en México más del 50% de las escuelas primarias operan bajo esta modalidad.” (p. 43-44).

En este contexto, los docentes enfrentan desafíos únicos que requieren una combinación de habilidades pedagógicas, organizativas y socioemocionales. Estos profesionales deben diseñar y ejecutar planes de enseñanza que contemplen objetivos curriculares diferenciados para cada grado, a la vez que fomenten un ambiente inclusivo y dinámico. Además, la gestión de un grupo heterogéneo, demanda estrategias específicas para mantener la atención y el interés de todos los estudiantes, desde los más pequeños hasta los mayores.

Desafíos y oportunidades del aula multigrado

Aunque las aulas multigrado suelen asociarse con limitaciones, como la falta de recursos y la formación específica para los docentes, también presentan ventajas notables. Levin y Lockheed (1993) destacan que, “cuando se manejan de manera adecuada, estas aulas pueden ser tan efectivas como las tradicionales en términos de logros académicos. Sin embargo, el impacto positivo va más allá del rendimiento escolar”. (p. 149).

En estas aulas, los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con compañeros de diferentes edades, lo que favorece la cooperación, el respeto mutuo y la empatía. Los alumnos mayores, por ejemplo, pueden asumir roles de liderazgo al apoyar a los más pequeños, mientras que los más jóvenes, pueden encontrar en sus compañeros mayores modelos a seguir. Este tipo de interacción promueve no solo el aprendizaje colaborativo, sino también el desarrollo de habilidades socioemocionales fundamentales para la vida.

Lo descrito anteriormente destaca un aspecto particular: la participación de los alumnos en su desempeño académico. La atención prestada se reflejó en el desarrollo de las actividades realizadas durante el segundo periodo de intervención. Aunque las actitudes de los estudiantes son comprensibles, por determinadas situaciones con cuestiones de molestias sobre algunos compañeros, es importante reconocer la colaboración que se evidencia entre ellos a lo largo de cada sesión. A pesar de los conflictos que surgieron, los alumnos fueron capaces de afrontar sus diferencias y resolverlas mediante el diálogo. Este momento fue especialmente significativo para mí, ya que pude observar las auténticas interacciones que se pueden generar en el aula. Se promovió una empatía genuina, impulsando a los estudiantes a ayudar a sus compañeros a resolver los ejercicios

asignados. Se describe como una particularidad del trabajo de las aulas multigrado.

Las reacciones frente a las particularidades de estas escuelas fueron reveladoras, ya que, más allá de las definiciones formales, identificamos relaciones profundas que rompieron con la visión generalizada e idealizada sobre ellas. A pesar de ubicarse en zonas marginadas, estas escuelas cuentan con el apoyo activo de la comunidad, lo cual se refleja en el rendimiento académico de los estudiantes. La colaboración comunitaria se expresa a través de la contribución para cubrir las diversas necesidades de los alumnos.

Otro aspecto relevante es la singularidad de la convivencia escolar. Se observa cómo la unión entre los estudiantes, y se fortalece durante la realización de actividades, así como en los momentos de receso. Al reconocer que cada alumno tiene capacidades diferentes, los estudiantes demuestran atención y apoyo mutuo cuando alguien necesita ayuda, lo que enriquece el ambiente escolar y promueve una mayor integración.

El papel del docente en las aulas multigrado

El docente en un aula multigrado desempeña un rol multifacético y esencial. Más allá de ser un transmisor de conocimientos, actúa como un mediador que facilita aprendizajes colaborativos. Debe organizar actividades en las que estudiantes de diferentes niveles trabajen juntos, adaptando los contenidos y tiempos de enseñanza para maximizar el aprendizaje de todos. La planificación y el uso de estrategias como proyectos integradores, talleres y

aprendizaje basado en problemas (ABP) se vuelven herramientas clave.

Además, el aula multigrado brinda una oportunidad para implementar enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, como el aprendizaje autónomo. Estas prácticas no solo responden a las demandas del contexto, sino que también fortalecen la capacidad de los alumnos para aprender de manera independiente y colaborativa.

La importancia del trabajo en aula multigrado (Las experiencias docentes en el aula multigrado) Describir los proyectos

El aula multigrado representa un desafío para el docente, pero también una oportunidad para transformar la enseñanza en un proceso dinámico y flexible. Este tipo de entorno educativo exige una planificación estratégica que contemple no solo los contenidos curriculares, sino también las necesidades socioemocionales y culturales de los estudiantes. Además, ofrece un espacio para implementar prácticas pedagógicas innovadoras, que favorecen tanto el aprendizaje individual como el colectivo.

Uno de los aspectos más valiosos del trabajo en aula multigrado es su capacidad para fomentar la autonomía en los estudiantes. Según Little (2006), los estudiantes en este contexto suelen desarrollar mayor independencia y habilidades de autorregulación debido a la necesidad de trabajar de manera más autónoma. Este enfoque también promueve un aprendizaje activo, donde los estudiantes mayores asumen roles de mentores, guiando y apoyando a los más pequeños. Esta interacción no solo fortalece las habilidades académicas, sino también fomenta valores como la solidaridad, la empatía y el respeto por la diversidad.

Por otro lado, el aula multigrado es un reflejo de las comunidades rurales en las que opera, lo que la convierte en un espacio ideal para integrar el contexto local en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los docentes pueden aprovechar las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, para diseñar actividades significativas que vinculen los contenidos curriculares con la realidad de su entorno. Esto contribuye a que los estudiantes desarrollen un sentido de pertenencia y compromiso con su comunidad, al tiempo que adquieren competencias clave para su desarrollo integral.

A pesar de los retos, como la necesidad de atender simultáneamente a diferentes niveles de aprendizaje y gestionar un grupo heterogéneo, el aula multigrado también puede ser un espacio de innovación pedagógica. Las estrategias como el aprendizaje cooperativo, los proyectos interdisciplinarios y el uso de materiales didácticos diversificados permiten atender las necesidades individuales y grupales de manera efectiva. Asimismo, la colaboración entre estudiantes de diferentes edades enriquece el proceso educativo, pues fomenta la construcción de conocimiento de manera colectiva.

El aula multigrado es un escenario complejo pero enriquecedor que desafía a los docentes a adoptar un enfoque pedagógico inclusivo y creativo. Este modelo educativo no solo facilita el aprendizaje académico, sino que también fortalece las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, preparando a niños y niñas para enfrentar los retos de un mundo diverso e interconectado.

En nuestra experiencia trabajando en escuelas con este tipo de organización, nos dimos cuenta de que el docente

se tiene que asumir no como un sujeto superior a sus alumnos, si no como ser parte de ellos, ya que, teniendo un buen acercamiento con ellos, se puede mejorar el trabajo autónomo de los estudiantes.

En nuestro caso, un material didáctico que nos ayudó en estas prácticas para llevar a cabo este aprendizaje autónomo, fue el uso de guiones didácticos y materiales autoconductores. Este material didáctico tiene que ser elaborado acorde a los niveles de cada estudiante, y por fase sin perder de vista el PDA que propone la NEM para que cada alumno logre construir su propio aprendizaje en interacción con sus pares.

También nos dimos cuenta después de trabajar en este tipo de escuela, ayudamos a que los alumnos desarrollen habilidades sociales, tales como la comunicación asertiva, responsabilidad, inclusión, cooperación, resolución de conflictos, etc. Todas estas habilidades sociales son sumamente importantes en la vida académica de los estudiantes y personal.

Como docentes tenemos que ser capaces de reconocer la diversidad cultural y la diversidad de diversidades que existe en nuestra aula, ya que, aprovechando al máximo la diversidad que existe podemos hacer que los conocimientos previos experienciales de nuestros alumnos potencien el aprendizaje que podemos generar. Esto nos ocurrió también en nuestras prácticas, ya que, al ver temas sobre la aforestación, los alumnos tenían muchos conocimientos sobre la siembra, debido a que es la actividad a la que se dedican sus padres, potenciando y enriqueciendo enormemente las clases.

Derivado de esto, tenemos que quitarnos el ego de creernos superiores a los alumnos, para generar confianza en ellos para participar, reconociendo que cada participación

aporta algo a cada tema que se esté viendo, tenemos que ser capaces de ver más allá en cada comentario para mejorar el ambiente y, de ser posible, relacionarlo con algún otro tema.

Diferencias entre el aula de organización completa y el aula multigrado. Contribución de la escuela multigrado a la escuela completa. Y la escuela completa como espacio de experimentación en multigrado

Las aulas de organización completa y las aulas multigrado representan dos enfoques distintos en el contexto educativo, cada uno con sus propias ventajas y desafíos. En las primeras, los docentes trabajan con un grupo homogéneo en términos de nivel escolar, lo que facilita una planificación curricular específica y secuencial. Este modelo permite que el maestro dedique mayor atención a los contenidos particulares de un grado, optimizando la gestión del tiempo y los recursos didácticos. Además, el ambiente está diseñado para atender las necesidades y características de estudiantes que comparten un nivel de desarrollo similar, lo que simplifica la implementación de estrategias pedagógicas.

Por otro lado, el aula multigrado presenta un entorno heterogéneo en el que convergen estudiantes de diferentes niveles escolares. Este tipo de aula demanda un enfoque pedagógico flexible y creativo que contemple la planificación de actividades adaptadas a diversas edades y habilidades. Según Anderson y Pavan

(1993), el aula multigrado fomenta una dinámica social única: los estudiantes mayores asumen roles de mentores, reforzando su propio aprendizaje al enseñar a los más pequeños, mientras que estos últimos se benefician de

una interacción intergeneracional que amplía sus perspectivas y promueve la colaboración.

A pesar de las diferencias estructurales, ambos modelos comparten el objetivo de garantizar una educación inclusiva y de calidad. En el aula multigrado, la interacción entre estudiantes de distintos niveles no solo contribuye al desarrollo cognitivo, sino también a la adquisición de habilidades interpersonales como la empatía, el respeto y la cooperación. Esto convierte al aula multigrado en un espacio educativo que, aunque desafiante, ofrece oportunidades significativas para el desarrollo integral de los estudiantes.

Mientras que el aula de organización completa prioriza la especialización y la homogeneidad, el aula multigrado destaca por su diversidad y capacidad para fomentar habilidades sociales y académicas en un contexto colaborativo. Ambos enfoques requieren del docente un compromiso con la calidad educativa, adaptando sus estrategias para responder a las necesidades específicas de su entorno.

Respeto a nuestra perspectiva, las vivencias que, a lo largo del semestre, he encontrado verdaderas significaciones acerca del trabajo realizado. Ya que, al reconocer una limitante de alumnos, este factor hace que el trabajo sea más valorativo. Fomentando a un aprendizaje significativo, esto se relaciona con aquellas actividades en las que el apoyo de todos fue esencial, sin dejar de lado a ningún grado. Así el trabajo colaborativo contribuye a la comprensión de los conocimientos de una manera más integral. Aunque en una escuela completa se logra cumplir los mismos objetivos, pero aquellas significaciones del aprendizaje suelen ser más individualizada, ya que cada grado se aborda de manera separada, sin tanto enfoque en la colaboración entre diferentes niveles.

Importancia de las actividades diferenciadas en el aula multigrado

El diseño y aplicación de actividades diferenciadas son pilares fundamentales para el éxito en el aula multigrado, donde convergen estudiantes de diversas edades, niveles de desarrollo cognitivo, habilidades previas y ritmos de aprendizaje. Este enfoque busca atender la diversidad educativa de manera inclusiva, equitativa y efectiva, asegurando que cada estudiante tenga acceso a experiencias de aprendizaje significativas.

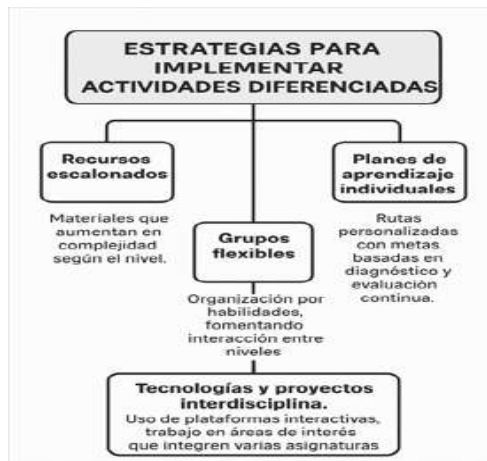
En palabras de Vygotsky (1978), la enseñanza debe situarse dentro de la "zona de desarrollo próximo" (ZDP) de cada estudiante, lo que implica diseñar actividades que representen un desafío accesible, es decir, aquellas que un estudiante puede realizar con la guía adecuada o en colaboración con otros. Este principio es especialmente relevante en el contexto multigrado, donde los docentes enfrentan el reto de atender simultáneamente a varios niveles educativos.

Figura 1
Beneficios de las actividades diferenciadas



Nota. Elaboración propia basada en las actividades de planeación realizadas durante la experiencia de práctica docente en escuelas multigrado.

Figura 2
Estrategias para implementar actividades diferenciadas



Nota. Elaboración propia basada en las actividades de planeación realizadas durante la experiencia de práctica docente en escuelas multigrado.

Retos y consideraciones

Aunque las actividades diferenciadas son fundamentales, su implementación puede ser compleja debido a la carga de planificación y la necesidad de evaluar continuamente el progreso de cada estudiante. Esto exige una capacitación constante de los docentes y un acceso adecuado a recursos materiales y tecnológicos.

Al momento de practicar en este tipo de escuelas, pudimos apreciar la importancia y la relevancia que tienen las actividades diferenciadas para llevar a cabo el trabajo en este tipo de aula, facilitando la labor del docente y el aprendizaje entre alumnos, no obstante, también nos dimos cuenta que estas actividades se pueden implementar en aulas de organización completa para potenciar el aprendizaje de los estudiantes, si bien puede ser una labor algo complicada, esto es beneficioso para los alumnos. Además, la elaboración de materiales escalonados permite tener un mejor aprendizaje de los alumnos, ya que al contar con un crecimiento progresivo de la dificultad los alumnos pueden alcanzar nuevas habilidades y perfeccionar las que ya tienen.

Una dificultad que se nos presentó al momento de elaborar este tipo de actividades fue no perder de vista el PDA, para no desviar la actividad a contenidos que no tengan que ver y adaptar las actividades a los estilos de aprendizaje de los alumnos.

La ayuda mutua: pilar del aprendizaje multigrado

En el aula multigrado, la ayuda mutua se erige como una estrategia esencial para enfrentar las limitaciones

inherentes al contexto, tales como el tiempo reducido para la atención individualizada y la diversidad de niveles académicos. Este enfoque, basado en el aprendizaje colaborativo, promueve un ambiente donde los estudiantes no solo reciben conocimientos, sino que también se convierten en agentes activos en el proceso educativo de sus compañeros.

En este contexto, los estudiantes mayores o con mayor experiencia, suelen asumir roles de mentores para los más pequeños o menos avanzados, fortaleciendo no solo los conocimientos de estos últimos, sino también consolidando y profundizando su propio aprendizaje. Este intercambio bidireccional es una de las características más enriquecedoras del modelo multigrado, ya que fomenta la corresponsabilidad educativa.

Beneficios de la ayuda mutua en el aula multigrado

Fortalecimiento del aprendizaje significativo: De acuerdo con Slavin (1995), el aprendizaje cooperativo mejora significativamente el rendimiento académico, ya que los estudiantes no solo repiten información, sino que la explican, analizan y aplican en diferentes contextos al enseñar a sus pares. (P.2) Este proceso refuerza la comprensión y promueve la retención a largo plazo.

Desarrollo de habilidades sociales: La ayuda mutua fomenta habilidades como la comunicación asertiva, la empatía, el liderazgo y la resolución de conflictos. Estas competencias son esenciales para el desarrollo integral de los

estudiantes y los preparan para interactuar de manera efectiva en diversos entornos sociales.

Creación de un clima de apoyo y solidaridad: En un aula multigrado, la colaboración entre estudiantes genera un ambiente de confianza y respeto, en el que cada miembro se siente valorado y apoyado. Esto fortalece el sentido de pertenencia y motiva a los estudiantes a participar activamente en las actividades escolares.

Optimización del tiempo docente: La ayuda mutua permite al docente delegar ciertas responsabilidades de manera estratégica, lo que facilita atender a grupos específicos, mientras otros trabajan en colaboración. Esto maximiza el uso del tiempo disponible y asegura que ningún estudiante quede rezagado.

Fomento de la autonomía y el liderazgo: Al asumir roles de mentores, los estudiantes mayores desarrollan confianza en sus habilidades y fortalecen su capacidad para liderar y tomar decisiones. Al mismo tiempo, los estudiantes más pequeños aprenden a trabajar en equipo y buscar apoyo cuando lo necesitan.

Estrategias para implementar la ayuda mutua

Parejas y equipos de trabajo heterogéneos: Formar grupos o parejas con estudiantes de diferentes niveles, permite que quienes tienen mayor dominio de un tema ayuden a sus compañeros, creando un intercambio rico en conocimientos y perspectivas.

Roles definidos: Asignar roles específicos dentro de los equipos, como líder, mediador, anotador, o expositor, ayuda a estructurar las actividades y asegura la participación equitativa.

Proyectos colaborativos: Diseñar actividades interdisciplinarias donde los estudiantes trabajen juntos para resolver problemas, investigar un tema o crear un producto, aprovechando las fortalezas de cada miembro.

Tutorías entre pares: Establecer programas formales de tutoría, donde los estudiantes mayores apoyen de manera regular a los más pequeños en áreas específicas.

Reconocimiento de la colaboración: Valorar y reconocer los esfuerzos de los estudiantes que contribuyen al aprendizaje de sus compañeros fomenta un sentido de logro y refuerza la práctica de la ayuda mutua.

Retos y recomendaciones:

Si bien la ayuda mutua ofrece numerosos beneficios, su éxito depende de una adecuada planificación y supervisión. El docente debe establecer expectativas claras, promover un ambiente de respeto mutuo y monitorear constantemente las interacciones para garantizar que sean productivas y equitativas.

En nuestra experiencia, la ayuda mutua significó tanto un reto, como una gran ayuda. La ayuda mutua nos sirvió como un medio esencial para crear ambientes de trabajo constructivistas, esta manera de trabajo como ya se viene mencionando, nos ayudó a que cada alumno tuviera una participación activa en su aprendizaje, destacando sus

habilidades necesarias para realizar las actividades. Este tipo de ayuda permite atender dudas y explicar temas de mejor manera ya que, los alumnos son capaces de externar sus ideas de mejor manera entre ellos e inclusive aún más contextualizada que nosotros, ya que ellos conviven dentro y fuera de la escuela, nosotros solo teníamos la oportunidad de estar con ellos en el aula.

Así, para lograr este tipo de ayuda, tuvimos que asignar roles a los estudiantes, para saber cuáles son las habilidades que destacan en ellos, y cuales necesitan ser potenciadas, para que en las actividades que se fueron dando a lo largo de las prácticas, todos tuvieran las mismas oportunidades al ser los líderes de sus equipos, los encargados de las dudas, los que explicaran a sus compañeros. La ayuda mutua no solo complementa al trabajo en aula, también ayuda a desarrollar habilidades sociales en los alumnos.

Conclusiones

Las aulas multigrado no deben verse únicamente como una solución emergente a las limitaciones estructurales, sino como espacios que enriquecen el proceso educativo. En este sentido, es crucial que las políticas públicas y los programas de formación docente prioricen el fortalecimiento de estas aulas. La capacitación específica, el acceso a recursos pedagógicos adecuados y el desarrollo de redes de apoyo para los docentes son esenciales para maximizar su potencial.

Las aulas multigrado reflejan la diversidad y riqueza de los contextos educativos. Si bien plantean retos

significativos, también ofrecen una oportunidad invaluable para formar estudiantes resilientes, autónomos y socialmente responsables. Con la preparación adecuada y un enfoque pedagógico innovador, estas aulas pueden convertirse en modelos de enseñanza efectiva e inclusiva, contribuyendo al desarrollo integral de sus comunidades.

Trabajando en este tipo de escuela, nos dimos cuenta de que estas escuelas tienen un impacto muy grande en la vida de los estudiantes. Este tipo de escuela es una ventana de oportunidades para los alumnos de las comunidades más alejadas, ya que les permite ampliar su horizonte y tener una mejor expectativa de la vida, promoviendo mejores aspiraciones para ellos. Con esto nos referimos a no desperdiciar el potencial de este tipo de escuela por ubicarse en zonas marginadas o de difícil acceso. Lo que observamos en las prácticas de nuestras maestras co-formadoras, es que tenemos que buscar una constante actualización para mejorar el trabajo en aula multigrado, buscando cursos y programas de ayuda para la escuela, que nos capaciten permanentemente y proporcionen materiales y recursos pedagógicos para el trabajo para estas aulas y contextos.

Estas prácticas nos ayudaron a reconocer el papel fundamental que tiene el docente como guía del conocimiento, ya que se determina como un ser en un medio para hacer llegar el conocimiento a los estudiantes, así como crear el lugar para que los alumnos trabajen de manera autónoma entre ellos para crear conocimiento. Para crear estos espacios se puede utilizar rincones especializados para el trabajo, puede ser de lectura, de matemáticas o en este caso puede ser un rincón que siga la temática del proyecto que se esté trabajando.

El aula multigrado es un modelo educativo que, aunque desafiante, por las dificultades de acceso a las escuelas y comunidades, carestía de materiales didácticos adecuados para estas aulas, instalaciones en malas condiciones y diversidad de situaciones que para los alumnos puede dificultar su acceso a la escuela, ofrece oportunidades únicas para fomentar aprendizajes significativos y valores fundamentales. Su éxito depende de la capacidad del docente para planificar de manera estratégica, implementar actividades diferenciadas y aprovechar las dinámicas de ayuda mutua entre estudiantes. Como señalan Rockwell (2006) y Little (2006), este modelo no solo busca cubrir las necesidades académicas, sino también promover una educación integral que prepare a los estudiantes para enfrentar los retos de una sociedad diversa y en constante cambio.

El aula multigrado es una modalidad educativa que, pese a los desafíos que enfrenta, demuestra ser un espacio propicio para la innovación pedagógica y el desarrollo integral de los estudiantes. Su relevancia en contextos rurales y marginados radica en su capacidad para atender la diversidad educativa, fomentando valores como la cooperación, la responsabilidad y el respeto. A través de estrategias como las actividades diferenciadas y la ayuda mutua, estas aulas potencian el aprendizaje autónomo, colaborativo e inclusivo, adaptándose a las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes.

La interacción entre alumnos de distintos grados no solo fortalece los conocimientos académicos, sino también

las habilidades socioemocionales, contribuyendo a una educación más equitativa y significativa. Además, el aula multigrado resalta la importancia de la comunidad como un actor clave en el proceso educativo, promoviendo la corresponsabilidad y el sentido de pertenencia. Aunque su implementación conlleva retos, como la planificación estratégica y la necesidad de capacitación docente constante, su impacto positivo en los entornos rurales es innegable.

En concreto, las aulas multigrado son una muestra de cómo la educación puede adaptarse a realidades complejas, transformándose en un motor de cambio social que garantiza oportunidades educativas para niños, niñas y adolescentes en los lugares más apartados del país. Este modelo refuerza la importancia de una pedagogía inclusiva que valore la diversidad y fomente el aprendizaje significativo en cada estudiante.

Las actividades diferenciadas son una herramienta clave en las aulas multigrado, pues permiten a los docentes abordar la diversidad de niveles educativos y estilos de aprendizaje. Al respetar los ritmos individuales, fomentar la inclusión y estimular el aprendizaje colaborativo, estas actividades contribuyen significativamente al desarrollo integral de cada estudiante y al éxito del colectivo.

La ayuda mutua no solo es un recurso valioso en el aula multigrado, sino también una práctica que trasciende el ámbito académico. Al cultivar valores como la solidaridad, la empatía y la responsabilidad compartida, los estudiantes desarrollan habilidades que les serán útiles a lo largo de toda su vida, mientras contribuyen al éxito colectivo en el aula.

Los retos que nosotros presentamos como docentes en formación para trabajar en este tipo de aula es atender la diversidad de alumnos a la hora de elaborar las actividades para que sean llamativas y generen en ellos la motivación para trabajar, lo que le gusta a unos no puede gustarle a otros, es encontrar ese punto en el que todo exista de manera armoniosa a lo que nos comprometemos a atender ya que somos conscientes de esta dificultad en nosotros.

Además, por las situaciones que algunos alumnos enfrentan en sus casas con sus familias puede ocasionar que no sientan la motivación para ir a la escuela, prefiriendo dedicarse al trabajo familiar acortando sus oportunidades, esto es un reto ya que nosotros tenemos también que crear ese ambiente sano y de seguridad para hacer que los alumnos tengan interés por asistir a las clases y habitar el aula.

Referencias

Anderson, R. H., & Pavan, B. N. (1993). Non-graded schools: Theory and practice. Allyn & Bacon.

Avatar Consultores Educativos (2021). Anexo a la guía multigrado de primaria para docentes. AVIS México PROEDU.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). ¡Aprendamos en el trabajo con, desde y para la comunidad.

- Fernández-Morante, C., Martínez, B. F., Cebreiro, B., & Casal-Otero, L. (2023). Aulas multigrado: Ventajas, dificultades y propuestas de mejora manifestadas por el profesorado de Galicia-España. <https://www.redalyc.org/journal/374/37477185004/html/>
- Levin, H. M., & Lockheed, M. E. (1993). *Effective schools in developing countries*. Routledge.
- Little, A. W. (2006). *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Springer.
- MEJOREDU (2022). *Educación en movimiento*. Año 1. Ciudad de México, Núm. 10.
- Rockwell, E. (2006). *Heterogeneidad en la escuela primaria: desafíos para la investigación*.
- Revista Mexicana de Investigación Educativa, 11(30), 1049-1076.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Allyn & Bacon.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

CAPÍTULO 4

Aprender y convivir: trabajo colaborativo y ayuda mutua

Leonardo Daniel Arroyo Méndez¹
Jesús Abad Hernández Martínez²

Introducción

Esta narrativa se desarrolla a partir de las experiencias obtenidas en la escuela unitaria “Francisco Gonzales Bocanegra” en la comunidad de Novillero, municipio de Cosautlán de Carvajal. Esta escuela cuenta solo con un aula donde se imparten clases, una cancha recreativa con un domo y solo dos baños, uno específico para niños y niñas. Es una comunidad que solo alberga alrededor de 150 habitantes entre niños, jóvenes, adultos y adultos mayores. En este contexto educativo, el aula multigrado representa un espacio educativo único, en el que conviven estudiantes de diferentes edades, niveles académicos, niveles de desarrollo y necesidades educativas en un mismo entorno, en el que todos están atendidos por un solo docente el cual atiende a la diversidad de grados dentro de un solo salón. Estas aulas, frecuentes en zonas rurales, de difícil acceso, o comunidades con baja densidad poblacional, desafían las estructuras tradicionales de la enseñanza y abren la puerta a dinámicas de interacción enriquecedoras, es decir, presentan tanto

¹ <https://orcid.org/0009-0008-0876-7413>

² <https://orcid.org/0009-0006-8963-7842>

desafíos como oportunidades para el aprendizaje. Comprender las interacciones dentro del aula multigrado no solo permite identificar el proceso educativo de cada alumno, sino que también nos ayuda a reconocer las habilidades sociales, autonomía y cooperación entre los estudiantes.

En este texto, se explorará la dinámica de las interacciones en el aula multigrado, las características de estas interacciones, su impacto en los procesos de aprendizaje y el rol del docente como mediador, desde una perspectiva educativa y social. El análisis se estructura en tres apartados principales, con el propósito de comprender y optimizar las interacciones para promover un aprendizaje significativo.

En primer lugar, se definirá el concepto de aula multigrado y su relevancia en contextos educativos diversos. A continuación, se analizarán los factores que influyen en dichas interacciones, como las características del alumno, las estrategias pedagógicas y el rol del docente, destacando las ventajas y retos específicos que plantea este modelo. En este apartado se profundizará en las características de las interacciones entre los estudiantes y entre estos y el docente, proporcionando ejemplos prácticos que ilustran los desafíos y beneficios.

Finalmente, se reflexionará sobre estrategias pedagógicas que potencian el aprendizaje colaborativo y el desarrollo integral en este tipo de aulas. Estas reflexiones se fundamentan en artículos de investigación, escenarios reales y experiencias observadas en el aula, con el fin de ofrecer un enfoque funcional y teórico que contribuya a enriquecer las prácticas educativas en contextos multigrado.

Precisiones Conceptuales Aula Multigrado

El aula multigrado se caracteriza por la convivencia de estudiantes de diferentes grados escolares dentro de un mismo espacio físico, dirigidos por un solo docente frente a grupo el cual atiende a la diversidad de grados que se encuentren dentro del salón. Las escuelas multigrado se puede clasificar en diferentes modalidades, cada modalidad se relaciona directamente al número de maestros efectivos que atienden la escuela. Dentro de esa clasificación están las escuelas unitarias que son atendidas por un solo profesor, las bidocentes atendidas por dos maestros, las tridocentes atendidas por tres educadores y así correspondientemente, una vez que cada grado escolar esté atendido por un solo docente, esa escuela se convierte en escuela de organización completa, o unigrado.

Las escuelas multigrado son un modelo que responde a contextos donde la población estudiantil es limitada o dispersa, como sucede en comunidades rurales, indígenas o de difícil acceso geográfico. Según la UNESCO (2021), el aula multigrado no solo atiende una necesidad logística, sino que también desempeña un papel crucial en la promoción de la equidad y el acceso universal a la educación, especialmente en áreas marginadas.

Desde una perspectiva educativa, el aula multigrado ofrece una oportunidad única para implementar estrategias pedagógicas inclusivas y adaptativas. Márquez y Martínez (2018) destacan que estas estrategias permiten al docente atender la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje que caracterizan este modelo, desafiando las estructuras tradicionales de enseñanza homogénea. Asimismo, Murillo y Hernández (2020) subrayan que el aula multigrado

fomenta un aprendizaje horizontal, en el que los estudiantes de diferentes edades y niveles comparten experiencias, conocimientos y habilidades, enriqueciendo mutuamente su desarrollo.

En el ámbito social, el aula multigrado refleja y fortalece la diversidad intrínseca de las comunidades que atiende. Al replicar las dinámicas familiares y comunitarias, los estudiantes participan en interacciones que promueven valores como la solidaridad, el respeto y la colaboración. Estas características convierten al aula multigrado en un espacio significativo para el desarrollo personal y comunitario.

Sin embargo, este modelo enfrenta desafíos importantes. Uno de los principales retos es la dificultad de adaptar planos de estudio diseñados para aulas unigrados, los cuales no contemplan las necesidades de una enseñanza

simultánea y diversificada. Además, la escasez de recursos materiales, tecnológicos y humanos limita la capacidad de los docentes para implementar estrategias pedagógicas innovadoras.

A pesar de estos retos, el aula multigrado también se destaca como un espacio propicio para la innovación educativa. Álvarez y Aguilar (2018) argumentan que este modelo fomenta el aprendizaje entre pares, la autonomía y la construcción colectiva del conocimiento. Estas características hacen del aula multigrado un escenario ideal para metodologías como el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos, que responden a las demandas de una educación integral y contextualizada.

Ayuda mutua

La ayuda mutua, por ejemplo, constituye una herramienta de vital importancia para el aula multigrado, ya que es una práctica inherente a este modelo educativo, puesto que nuestros estudiantes de diferentes edades y niveles académicos coexisten y colaboran en el mismo espacio. Según Murillo y Hernández (2020), esta dinámica fomenta el desarrollo de valores como la solidaridad y la empatía, al mismo tiempo que fortalece las habilidades cognitivas y sociales. Los alumnos mayores, al guiar a los más pequeños en tareas o actividades, refuerzan su propio aprendizaje mediante la explicación de conceptos y el acompañamiento en la resolución de problemas. Por su parte, los estudiantes más jóvenes encuentran en sus compañeros mayores un modelo cercano que les inspira confianza y facilita su integración en el proceso educativo.

Por ejemplo, en una actividad de ciencias, los estudiantes mayores pueden supervisar experimentos básicos realizados por los más pequeños, ayudándoles a comprender los principios científicos en un lenguaje accesible. Esta interacción no solo enriquece el aprendizaje de ambos, sino que también crea un ambiente de colaboración y respeto dentro del aula.

El docente desempeña un papel crucial como facilitador de estas interacciones, promoviendo actividades estructuradas que fomentan la ayuda mutua. Al diseñar proyectos grupales o asignar roles dentro de equipos heterogéneos, el maestro puede garantizar que cada estudiante tenga una oportunidad significativa para contribuir y beneficiarse de la colaboración. Como señala

Díaz Barriga (2013), estas dinámicas favorecen la construcción activa del conocimiento y potencian el aprendizaje significativo en contextos educativos diversos.

Interacciones Sociales

Las interacciones en el aula son el conjunto de relaciones y comunicaciones que se generan entre los diferentes actores del proceso educativo, principalmente entre docentes y estudiantes, así como entre los propios estudiantes. Estas interacciones, que pueden ser verbales, no verbales, sociales o emocionales, constituyen la base de las dinámicas pedagógicas. Según Díaz Barriga (2013), el aprendizaje significativo se construye en gran medida a través de estas relaciones, ya que permiten vincular los conocimientos previos con los nuevos aprendizajes, favoreciendo la construcción activa del conocimiento.

Las interacciones en el aula son esenciales para el desarrollo integral del estudiante, ya que no solo facilitan el aprendizaje académico, sino que también fortalecen habilidades sociales, emocionales y comunicativas. Díaz Barriga (2013) destaca que un entorno de interacciones efectivas, basado en la confianza y el respeto mutuo, fomenta la motivación y el compromiso de los estudiantes, elementos clave para alcanzar aprendizajes significativos.

En contextos específicos, como las aulas multigrado, las interacciones cobran una relevancia particular. Álvarez y Aguilar (2018) señalan que este tipo de entornos favorecen el aprendizaje entre pares y la construcción colectiva del conocimiento, ya que los estudiantes de diferentes edades y niveles comparten experiencias y habilidades. Estas interacciones promueven un ambiente de colaboración y

apoyo mutuo, esencial para superar los retos propios de este modelo educativo. **Dinámica entre edades**

El aula multigrado fomenta interacciones únicas entre estudiantes de diferentes edades. Los mayores suelen asumir roles de tutores o modelos, guiando a los más pequeños en actividades académicas o sociales. Este tipo de relación genera un espacio donde la colaboración y el liderazgo florecen de manera natural. Por ejemplo, en una actividad de lectura, un estudiante mayor puede ayudar a un compañero más joven a pronunciar palabras o a comprender un texto, fortaleciendo tanto sus propias habilidades como las del compañero.

La interacción entre estudiantes de diferentes edades genera un entorno de aprendizaje enriquecedor, donde los alumnos mayores asumen roles de tutores o modelos para los más pequeños. Este tipo de interacción no solo favorece el desarrollo académico, sino que también potencia habilidades socioemocionales como la empatía, la paciencia y la responsabilidad. Los estudiantes mayores, al guiar a sus compañeros más jóvenes, refuerzan su propio aprendizaje al explicar conceptos y resolver dudas, lo que les permite consolidar su conocimiento y mejorar su capacidad de comunicación. Por otro lado, los más pequeños se benefician al tener referentes cercanos en edad que les proporcionan apoyo en un lenguaje y nivel de comprensión adaptados a sus necesidades. Este vínculo entre edades fomenta un ambiente de colaboración natural y fortalece la cohesión grupal.

La diversidad en el ritmo de trabajo representa un desafío y una oportunidad única para el docente. En un aula multigrado, los estudiantes avanzan a diferentes velocidades debido a sus edades, niveles de desarrollo y estilos de

aprendizaje. Esto exige que el docente planifique actividades diferenciadas que respeten el ritmo individual de cada estudiante, asegurándose de que nadie quede rezagado ni desmotivado. Por ejemplo, durante una lección de matemáticas, los estudiantes mayores podrían resolver problemas complejos mientras los más pequeños trabajan en operaciones básicas. El docente, por su parte, actúa como mediador, proporcionando apoyo personalizado cuando es necesario y promoviendo la autonomía al fomentar que los propios estudiantes mayores asistan a los más pequeños. Este equilibrio entre guía y autonomía es esencial para maximizar el potencial de cada estudiante.

Además de las dinámicas académicas, las interacciones entre edades tienen un impacto significativo en el desarrollo socioemocional. Al asumir roles de liderazgo, los estudiantes mayores desarrollan habilidades de resolución de conflictos y fortalecen su sentido de responsabilidad hacia el grupo. Al mismo tiempo, los más pequeños encuentran en sus compañeros mayores un modelo a seguir, lo que contribuye a su sentido de pertenencia y seguridad dentro del aula. Sin embargo, estas dinámicas no están exentas de desafíos, como la posibilidad de conflictos derivados de las diferencias en madurez o niveles de experiencia. Es fundamental que el docente actúe como mediador, estableciendo normas claras y fomentando un ambiente de respeto mutuo. De este modo, la interacción entre estudiantes de diferentes edades se convierte en un recurso invaluable para el aprendizaje integral, tanto académico como personal.

Aprendizaje colaborativo

La heterogeneidad de un aula multigrado favorece la creación de redes de apoyo entre estudiantes. Los alumnos no solo comparten conocimientos, sino también estrategias

de aprendizaje, lo que fomenta una cooperación genuina. Este entorno también promueve la empatía, pues los estudiantes se enfrentan a las necesidades y ritmos de sus compañeros, reforzando valores como la solidaridad y el respeto.

El aprendizaje colaborativo es una característica central en las aulas multigrado, ya que la heterogeneidad de edades y niveles fomenta la cooperación entre los estudiantes. Este enfoque promueve la construcción conjunta del conocimiento, permitiendo que los alumnos se conviertan en agentes activos de su aprendizaje. A través de actividades colaborativas, los estudiantes comparten experiencias y habilidades, lo que enriquece su comprensión y les ayuda a superar desafíos académicos. Por ejemplo, en un proyecto sobre ciencias naturales, los estudiantes mayores pueden encargarse de investigar temas más complejos, mientras los más pequeños contribuyen con observaciones y preguntas que guían el análisis del grupo. Este tipo de interacción no solo mejora los resultados académicos, sino que también fortalece habilidades sociales como la comunicación, la empatía y el respeto mutuo.

La diversidad en las capacidades y conocimientos individuales en un aula multigrado facilita la creación de redes de apoyo entre los estudiantes. Estas redes se desarrollan de manera orgánica, ya que los alumnos mayores asumen roles de guía para los más pequeños, mientras estos últimos ofrecen nuevas perspectivas y creatividad al trabajo en equipo. Por ejemplo, durante una actividad de escritura, los estudiantes mayores pueden ayudar a los más pequeños con la estructura de las frases, mientras los pequeños contribuyen con ideas originales para los textos. Este intercambio beneficia a ambos grupos, ya que los mayores refuerzan sus conocimientos al enseñarlos, mientras los

pequeños reciben un apoyo adaptado a su nivel. Además, estas redes de apoyo fortalecen el sentido de comunidad dentro del aula, fomentando la solidaridad y el trabajo en equipo.

El aprendizaje colaborativo en aulas multigrado también estimula el desarrollo de valores como la tolerancia y la inclusión. La convivencia diaria entre estudiantes de diferentes edades y niveles promueve el reconocimiento y la valoración de las diferencias individuales. Al trabajar juntos, los alumnos aprenden a respetar los ritmos y estilos de aprendizaje de sus compañeros, lo que fomenta un ambiente de cooperación en lugar de competencia. Por ejemplo, en un juego educativo, los estudiantes mayores pueden ser responsables de explicar las reglas y garantizar que todos los participantes entiendan la dinámica, asegurándose de que nadie se sienta excluido. Este tipo de interacción no solo beneficia el aprendizaje académico, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales esenciales para la vida en sociedad.

Diversidad en el ritmo de trabajo

Para que esta diversidad se traduzca en un aprendizaje significativo, el docente debe gestionar actividades que respeten el ritmo individual de cada estudiante. Esto implica diseñar tareas que sean flexibles y adaptativas, asegurándose de que cada alumno avance según sus capacidades y metas personales. Por ejemplo, al trabajar con proyectos grupales, el docente puede asignar roles específicos que se ajusten al nivel de cada estudiante.

En un aula multigrado, la diversidad en el ritmo de trabajo es una característica inherente debido a las diferencias de edad, nivel de desarrollo y estilos de

aprendizaje entre los estudiantes. Este contexto requiere que el docente adopte estrategias pedagógicas flexibles para garantizar que cada alumno pueda avanzar según sus capacidades. Por ejemplo, un estudiante más joven puede necesitar más tiempo para completar una actividad de escritura, mientras que uno mayor podría requerir desafíos adicionales para mantenerse motivado. El manejo de esta diversidad no solo beneficia el progreso académico, sino que también promueve la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje, ya que los estudiantes aprenden a trabajar a su propio ritmo sin sentirse presionados por un estándar único.

El docente juega un rol fundamental como mediador en esta diversidad, equilibrando su atención para apoyar a todos los estudiantes de manera equitativa. Esto implica diseñar actividades diferenciadas que respondan a los distintos niveles de habilidad y necesidades de aprendizaje presentes en el aula. Por ejemplo, durante una actividad matemática, el docente puede proporcionar ejercicios básicos a los estudiantes más pequeños y problemas más complejos a los mayores. Además, el uso de materiales didácticos variados, como fichas auto-instructivas o recursos digitales, permite a los estudiantes trabajar de forma independiente mientras el docente ofrece apoyo personalizado a quienes lo necesiten. Este enfoque fomenta un ambiente de inclusión donde cada alumno se siente valorado y respaldado en su proceso de aprendizaje.

A pesar de los beneficios, manejar la diversidad en el ritmo de trabajo presenta desafíos, como evitar que algunos estudiantes se sientan rezagados o que otros pierdan interés por falta de retos. Para abordar estos problemas, es crucial que el docente establezca objetivos de aprendizaje claros y personalizados, así como mecanismos de evaluación que reconozcan los avances individuales. Por ejemplo, en lugar

de comparar a los estudiantes entre sí, el docente puede celebrar el progreso personal de cada uno en función de sus metas iniciales. Además, fomentar una cultura de respeto y paciencia dentro del aula ayuda a que los estudiantes comprendan que cada persona tiene su propio ritmo de aprendizaje. De esta manera, se crea un ambiente inclusivo y motivador donde todos los estudiantes tienen la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

Narrativa aprender y convivir: trabajo colaborativo y ayuda mutua

Durante nuestra segunda jornada de intervención y práctica en una escuela multigrado unitaria en la comunidad de Cosautlán de Carvajal, Veracruz, vivimos una experiencia que puso a prueba nuestra capacidad de promover la integración grupal. La escuela, ubicada en un entorno rural, reunía a estudiantes de diferentes edades en un solo salón, lo que presentaba tanto retos como oportunidades únicas para el aprendizaje colaborativo. Sin embargo, nos enfrentamos a una situación que requería nuestra atención inmediata: la apatía constante de uno de los niños y el rechazo progresivo que esto generaba entre sus compañeros.

Desde el inicio, notamos que este alumno, al que llamaremos Luis, parecía desvinculado de las actividades grupales. Mostraba desinterés durante las sesiones, se mantenía al margen de las discusiones y evitaba involucrarse en los trabajos colaborativos. Poco a poco, su actitud comenzó a generar tensión en el grupo. Otros niños, al interpretar su apatía como desinterés o desdén, optaban por excluirlo de manera sutil, prefiriendo trabajar con compañeros más participativos. La falta de integración de Luis no solo lo aislaba a él, sino que también debilitaba las dinámicas colaborativas que buscábamos fomentar en el

grupo. Frente a esta situación, comprendimos que mejorar la integración grupal y promover el trabajo colaborativo eran prioridades urgentes. Decidimos abordar el problema desde dos frentes: trabajar directamente con Luis para entender las razones detrás de su actitud y, al mismo tiempo, sensibilizar al grupo sobre la importancia de la ayuda mutua y la inclusión.

En primer lugar, iniciamos un proceso de observación y diálogo con Luis. Descubrimos que su apatía no era un signo de rebeldía, sino una manifestación de inseguridad. Nos confesó que temía cometer errores frente a sus compañeros y ser juzgado. Además, tenía dificultades para establecer vínculos debido a experiencias previas de rechazo en contextos sociales. Para ayudarlo, implementamos estrategias que fomentaran su autoestima y confianza. Le asignamos roles específicos y manejables dentro de las actividades grupales, asegurándonos de que pudiera tener éxito en estas tareas. Además, incluimos actividades individuales donde pudiera destacar sus talentos y compartirlos posteriormente con el grupo, como la creación de un cartel explicativo sobre un tema que le interesaba.

Simultáneamente, trabajamos con el grupo para promover una cultura de respeto y apoyo. Diseñamos dinámicas que requerían colaboración más allá de las afinidades personales, como la creación de proyectos colectivos donde cada miembro desempeñaba un papel indispensable. También facilitamos charlas sobre la importancia de la empatía y la cooperación, utilizando ejemplos cotidianos para que los estudiantes comprendieran el valor de incluir a todos.

Los cambios no fueron inmediatos, pero con el tiempo empezamos a notar progresos. Luis comenzó a participar más activamente y a sentirse cómodo compartiendo sus ideas. Sus compañeros, a su vez, aprendieron a valorar su contribución y a ser más pacientes. El ambiente en el aula se transformó gradualmente: las tensiones disminuyeron y las dinámicas de trabajo se hicieron más fluidas y equitativas.

Esta experiencia dejó una huella importante en nuestra práctica docente. Aprendimos que la integración grupal no es un proceso automático, sino un esfuerzo consciente que requiere empatía, estrategias y paciencia. Además, entendimos que cada estudiante tiene su propia historia y que, como educadores, debemos crear espacios donde todos se sientan seguros y valorados.

Las repercusiones positivas de este trabajo comenzaron a reflejarse en el rendimiento del grupo. Luis mostró mejoras en su disposición y autoestima, lo que se tradujo en una mayor participación y mejores relaciones con sus compañeros. Por otro lado, el grupo en su conjunto desarrolló habilidades como la tolerancia, la comunicación efectiva y la cooperación, que no solo fortalecieron su aprendizaje académico, sino también su convivencia.

El impacto de esta experiencia trascendió el aula. En el ámbito institucional, permitió que los docentes reflexionaran sobre la importancia de implementar estrategias inclusivas en contextos multigrado. Compartimos los resultados de nuestra intervención en reuniones escolares, donde otros maestros reconocieron el valor de priorizar la cohesión grupal para optimizar el aprendizaje. Se acordó dar continuidad a las dinámicas colaborativas y

establecer un enfoque más personalizado en la atención a estudiantes con dificultades de integración. Según Álvarez y Aguilar (2018), el aula multigrado ofrece un espacio para la innovación pedagógica, permitiendo desarrollar estrategias adaptativas que atiendan la diversidad y promuevan el aprendizaje colaborativo.

A nivel comunitario, los padres de familia comenzaron a notar los cambios en la actitud de Luis y en la dinámica del grupo. Durante reuniones con ellos, explicamos las estrategias utilizadas y los invitamos a participar activamente en la formación de una cultura de inclusión desde el hogar. Algunos padres, inspirados por esta experiencia, propusieron organizar talleres comunitarios sobre valores como la empatía y la cooperación, lo que fortaleció los lazos entre la escuela y la comunidad. Este enfoque se alinea con las recomendaciones de la UNESCO (2021), que destaca la importancia de construir redes comunitarias para apoyar el aprendizaje inclusivo y equitativo.

Además, esta experiencia promovió un fortalecimiento institucional en términos de valores compartidos y objetivos educativos. Los docentes y padres colaboraron en iniciativas que no solo abordaron la integración en el aula, sino que también plantearon mejoras en la infraestructura y recursos escolares, demostrando un interés común en el bienestar de los estudiantes. Por ejemplo, se impulsaron proyectos para la creación de espacios de aprendizaje más dinámicos que fomentaran la colaboración entre los niños, independientemente de sus diferencias. Márquez y Martínez (2018) señalan que este tipo de

iniciativas refuerzan la cohesión escolar y permiten responder a las demandas de contextos rurales y diversos.

En la comunidad, los talleres y actividades realizados generaron un impacto significativo en la cohesión social. Familias que antes no tenían una interacción frecuente comenzaron a trabajar juntas en

actividades escolares, lo que fortaleció los lazos comunitarios. La integración de Luis y los logros del grupo se convirtieron en un ejemplo para otros contextos, demostrando cómo una atención personalizada y el trabajo conjunto pueden transformar las dinámicas educativas y sociales. Fernández y López (2019) subrayan que estas acciones fortalecen no solo las competencias académicas, sino también los valores sociales fundamentales en contextos de diversidad.

Sin embargo, este proceso también nos hizo conscientes de la necesidad de dar seguimiento a estas iniciativas. Aunque los avances eran alentadores, sabíamos que el cambio definitivo requería continuidad y refuerzo. Por ello, dejamos recomendaciones al docente titular sobre la importancia de mantener las estrategias de inclusión y seguir trabajando en la cohesión del grupo. Murillo y Hernández (2020) destacan que la sostenibilidad de estas prácticas es esencial para lograr una educación equitativa y significativa en entornos multigrado.

Esta experiencia nos confirmó que la educación no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que también implica formar seres humanos capaces de convivir y trabajar juntos, respetando las diferencias y apoyándose mutuamente. Nos llevamos la satisfacción de haber contribuido, aunque sea modestamente, al crecimiento personal y colectivo de estos niños, en línea con las ideas de Díaz Barriga (2013),

quien resalta la importancia de estrategias que integren lo cognitivo y lo socioemocional en el aprendizaje.

Estrategias pedagógicas para potenciar el trabajo colaborativo y la integración grupal

Para maximizar el potencial de las interacciones en el aula multigrado, es esencial implementar estrategias pedagógicas que fomenten la colaboración, la autonomía y el aprendizaje activo. Algunas de estas estrategias incluyen:

Aprendizaje Basado En Proyectos

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una metodología educativa que promueve la exploración profunda de un tema a través de la creación de productos o la resolución de problemas reales. En un aula multigrado, el ABP se convierte en una herramienta poderosa para fomentar la colaboración entre estudiantes de diferentes edades y niveles de conocimiento, permitiendo que todos los miembros del grupo contribuyan de acuerdo con sus habilidades y capacidades. Esta estrategia facilita el aprendizaje activo, donde los estudiantes no solo reciben información, sino que se convierten en participantes activos en el proceso de construcción de su propio conocimiento.

En un proyecto sobre el medio ambiente, por ejemplo, los estudiantes mayores pueden asumir la responsabilidad de investigar y exponer temas complejos relacionados con la contaminación, el cambio climático o la sostenibilidad. Para ello, pueden realizar investigaciones, preparar presentaciones, y discutir sus hallazgos, lo que no solo fortalece sus competencias cognitivas y de

comunicación, sino que también les permite desarrollar habilidades de liderazgo y mentoría al compartir su conocimiento con los más pequeños. Mientras tanto, los estudiantes más jóvenes pueden participar en actividades adaptadas a su nivel, como la creación de dibujos, maquetas o murales que representan los problemas ambientales que se están estudiando. Esta actividad les permite expresar su comprensión de manera creativa y visual, al mismo tiempo que aprenden conceptos básicos sobre el medio ambiente, como los diferentes tipos de contaminación o las prácticas ecológicas sostenibles.

El valor del ABP radica en que promueve la interdependencia entre los estudiantes, ya que todos dependen de las contribuciones de los demás para completar el proyecto. Los estudiantes más pequeños se benefician del conocimiento y las habilidades de los mayores, mientras que los mayores desarrollan su capacidad para enseñar, guiar y colaborar con sus compañeros. Esta colaboración no solo refuerza los aprendizajes académicos, sino que también fomenta el desarrollo de competencias socioemocionales, como la empatía, la paciencia, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo. Además, el ABP permite que los estudiantes experimenten un aprendizaje más significativo, ya que trabajen en tareas contextualizadas que tienen una relevancia directa con su entorno y sus vidas. En este sentido, el proyecto no es solo una herramienta educativa, sino también una manera de involucrar a los estudiantes en el mundo real, preparándolos para ser ciudadanos responsables y conscientes de los desafíos globales que enfrentan.

Rincones de aprendizaje

La organización del aula en rincones de aprendizaje es una estrategia pedagógica que favorece la autonomía y el

desarrollo de habilidades de aprendizaje independiente en los estudiantes. Este enfoque permite que el aula se divida en diferentes espacios temáticos, cada uno diseñado para abordar aspectos específicos del currículo de acuerdo con los niveles de competencia de los alumnos. Por ejemplo, un rincón de lectura podría estar destinado a que los estudiantes más pequeños trabajen en el reconocimiento de palabras y frases, mientras que los más grandes pueden realizar actividades de comprensión lectora más complejas. Al tener tareas diferenciadas y adaptadas a las necesidades de cada grupo, los estudiantes pueden trabajar a su propio ritmo, explorando y profundizando en los contenidos sin depender constantemente de la intervención directa del docente.

La implementación de rincones de aprendizaje no solo fomenta la autonomía de los estudiantes, sino que también promueve un ambiente de colaboración y aprendizaje activo. Los estudiantes pueden interactuar entre ellos mientras trabajan en proyectos o tareas, ya sea de forma individual o en pequeños grupos, lo que refuerza su capacidad de comunicarse, compartir ideas y resolver problemas de manera colectiva. Además, la variedad de actividades y recursos en los rincones permite que los estudiantes elijan en qué área desean trabajar, lo que les otorga mayor control sobre su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, los rincones pueden incluir recursos manipulativos, materiales audiovisuales, juegos educativos, actividades prácticas o incluso proyectos creativos, lo que hace que el aprendizaje sea más dinámico y significativo. A medida que los alumnos se sienten más empoderados y responsables de su propio aprendizaje, el docente puede dedicar tiempo a intervenciones más personalizadas y apoyar a los estudiantes que necesiten asistencia adicional, lo que también reduce su carga de trabajo directo.

Los rincones de aprendizaje también son una herramienta eficaz para gestionar el tiempo de manera más eficiente en un aula multigrado. Al permitir que los estudiantes trabajen de forma autónoma, el docente puede dividir su atención entre distintos grupos de manera más equitativa y enfocada, dedicando tiempo a aquellos estudiantes que requieren apoyo más directo sin interrumpir el flujo de trabajo de los demás. Esta organización, además de promover la independencia de los estudiantes, también les permite desarrollar habilidades importantes como la autorregulación, la toma de decisiones y la resolución de problemas, ya que deben planificar su trabajo, mantenerse enfocados en sus tareas y ser responsables de los resultados obtenidos.

Evaluación formative

La evaluación formativa es un enfoque fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en contextos de aulas multigrado, donde la diversidad de niveles de competencia de los estudiantes plantea retos adicionales. A diferencia de la evaluación sumativa, que se enfoca únicamente en los resultados finales de los estudiantes, la evaluación formativa se centra en el progreso continuo, permitiendo al docente obtener información valiosa sobre cómo los estudiantes están avanzando a lo largo del proceso de aprendizaje. Este tipo de evaluación no busca simplemente calificar, sino entender cómo los estudiantes están asimilando los contenidos y qué áreas necesitan ser reforzadas o rediseñadas. Al adoptar un enfoque de evaluación formativa, el docente puede ajustar su enseñanza en tiempo real, adaptando estrategias y recursos según las necesidades individuales y colectivas del grupo.

En este contexto, las interacciones entre los estudiantes y los productos de aprendizaje que generan se convierten en elementos clave para observar su evolución. Las interacciones permiten detectar aspectos como el nivel de comprensión de los contenidos, las habilidades de colaboración, la capacidad para aplicar conocimientos en situaciones prácticas y las competencias socioemocionales que se desarrollan en el aula. La observación directa de cómo los estudiantes se comunican, resuelven problemas o participan en actividades grupales proporciona una visión holística de su proceso de aprendizaje, más allá de lo que se puede medir con una simple prueba escrita. De igual manera, los productos de aprendizaje, como proyectos, presentaciones, maquetas, informes o incluso dibujos, son evidencia tangible del trabajo realizado por los estudiantes, permitiendo al docente evaluar su progreso en términos de creatividad, profundidad de conocimiento y habilidades prácticas.

Las herramientas como las rúbricas y las listas de cotejo son especialmente útiles en este proceso, ya que brindan una estructura clara para observar y medir los diferentes aspectos del aprendizaje. Las rúbricas, que detallan criterios específicos y niveles de desempeño, permiten al docente dar retroalimentación precisa y objetiva, facilitando la identificación de las fortalezas y áreas de mejora de cada estudiante. Al mismo tiempo, las listas de cotejo ayudan a verificar que los estudiantes estén cumpliendo con los requisitos de una actividad o proyecto, permitiendo un seguimiento detallado de los pasos o habilidades que deben demostrar. Estas herramientas no solo sirven para evaluar el aprendizaje, sino también para involucrar a los estudiantes en el proceso, ya que les

proporcionan una guía clara sobre lo que se espera de ellos y cómo pueden mejorar.

Conclusiones

Este ejercicio intelectual y emocional de narrar, resultó importante, porque nos invitó a reflexionar sobre la riqueza y los desafíos que presenta el aula multigrado, un espacio donde convergen diversidad, aprendizaje y convivencia. En ella, descubrimos que el aula no es solo un lugar para impartir conocimientos, sino un laboratorio vivo en el que se gestan interacciones que trascienden lo académico y se adentran en lo humano. Es una oportunidad para repensar cómo enseñamos, cómo aprendemos y cómo vivimos en comunidad.

A través de esta narrativa, aprendimos que la inclusión y la diversidad no son conceptos abstractos, sino prácticas que deben ser cultivadas día a día con empatía, estrategias intencionadas y una profunda comprensión de las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes. La historia de Luis, por ejemplo, nos recuerda que detrás de cada comportamiento hay una historia y que como docentes debemos ser capaces de ver más allá de lo evidente para tender puentes que conecten a cada alumno con su grupo y con su propio potencial.

Esta experiencia también subrayó la importancia del aprendizaje colaborativo como motor del desarrollo integral. En un aula multigrado, donde las diferencias de edad y nivel académico son evidentes, se pone de manifiesto que el

trabajo en equipo no solo mejora los resultados académicos, sino que también fomenta valores fundamentales como la solidaridad, el respeto y la paciencia. Nos enseña que, con las estrategias adecuadas, las diferencias pueden convertirse en

oportunidades para enriquecer las dinámicas de aprendizaje y fortalecer el tejido social del aula.

En esencia, esta narrativa nos enseñó que la educación no es un proceso uniforme, sino un camino diverso que requiere flexibilidad, creatividad y compromiso. Nos recuerda que cada aula, y cada estudiante dentro de ella, tiene algo valioso que aportar y que es nuestra labor, como educadores, crear espacios donde todos puedan florecer. Es una lección de humildad y esperanza, que nos inspira a ver la educación como una herramienta para construir comunidades más justas, empáticas y cohesionadas.

Referencias

Álvarez, M. & Aguilar, M. (2018). El aula multigrado: Innovación y desafíos pedagógicos en contextos rurales. *Revista de Educación Rural y Multigrado*, 12(1), 45-62.

Álvarez, J., & Aguilar, R. (2018). *Innovación en el aula multigrado: Estrategias y experiencias en contextos rurales*. Editorial Trillas.

- Díaz Barriga, A. (2013). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. McGraw-Hill.
- Fernández, M., & López, A. (2019). Estrategias pedagógicas para la atención en aulas multigrado: Una perspectiva desde la diversidad. Editorial Educación Inclusiva.
- Márquez, J. & Martínez, R. (2018). Innovación educativa en contextos rurales: El aula multigrado como modelo inclusivo. México. Trillas.
- Murillo, F. J. y Hernández, F. (2020). Hacia una educación equitativa: Reflexiones sobre el multigrado y la enseñanza inclusiva. México. Morata.
- UNESCO. (2021). Reimaginando nuestro futuro juntos: Un nuevo contrato social para la educación. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

CAPÍTULO 5

El rol del docente como agente de motivación y transformación en el aula multigrado

Federico Andrés Molina Olivares¹
Yair Alberto Jiménez Montero²

Introducción

Este capítulo reconstruye, con mirada pedagógica crítica y tono narrativo, la experiencia formativa vivida en dos escuelas multigrado del estado de Veracruz: la Primaria Unitaria “Lic. Ángel Carvajal” en la comunidad de San Alfonso y la Primaria “Rafael Ramírez” —de organización tridocente— en Rancho Nuevo, municipio de Emiliano Zapata. En ambas, el aula fue un laboratorio vivo donde la teoría aprendida en la Normal se encontró con la complejidad de la práctica: ritmos heterogéneos, historias familiares diversas, rezagos específicos en lectoescritura y matemáticas, así como una riqueza comunitaria que rebasó cualquier planeación preestablecida. Desde esa realidad situada, se indaga el rol docente como agente que motiva, acompaña y transforma en contextos de desigualdad, buscando no solo resultados, sino también sentido y dignidad pedagógica.

La tesis central sostiene que, en el multigrado, el docente actúa como mediador cultural y constructor de comunidad de aprendizaje. Ello exige sensibilidad

¹ <https://orcid.org/0009-0002-9812-9218>

² <https://orcid.org/0009-0006-9307-7542>

intercultural, dominio técnico, juicio ético y capacidad de sostener el deseo de aprender donde las condiciones materiales, las trayectorias estudiantiles y las expectativas sociales tensan la tarea escolar (Ainscow, 2005). Desde esta perspectiva, la motivación escolar, las interacciones pedagógicas y el oficio docente se reescriben cotidianamente, entre el polvo del patio, las lluvias que cortan caminos, los silencios que pesan y las conversaciones que aligeran.

Motivación y compromiso docente: cuando el deseo de aprender se contagia

En San Alfonso, cada mañana comenzaba con un saludo colectivo que abría paso a un “calentamiento” lector de cinco minutos: trabalenguas breves, lecturas corales y pequeñas adivinanzas vinculadas al tema del día. No era un ritual menor: había ahí una declaración de intenciones. La motivación, como señala la teoría de la autodeterminación, se nutre tanto de la autonomía como de la competencia y la relación (Ryan & Deci, 2000). Cuando el estudiantado sentía que podía elegir entre dos textos breves, que su progreso era visible en una lista de cotejo y que el grupo lo escuchaba, la clase encendía una energía particular. La motivación intrínseca (el interés por el reto lector) se apoyaba en una motivación extrínseca sobria (elogios descriptivos, no evaluativos, y metas alcanzables de sesión a sesión).

Pero no hay motivación estudiantil sin motivación docente. En Rancho Nuevo, la tridocencia obligó a planear “a varias manos”: se coordinaban secuencias, se compartían diagnósticos y se rotaban grupos para que cada quien pusiera su fortaleza al servicio del conjunto. Ese trabajo colegiado sostuvo el ánimo en semanas de inasistencias y festividades locales que reconfiguraban el calendario escolar. La

literatura es consistente: el desarrollo profesional, el acompañamiento entre pares y el reconocimiento del trabajo son palancas para sostener el compromiso docente a lo largo del tiempo (Day, Sammons, Stobart, Kington & Gu, 2007, p. 23; Dinham, 2007, p. 33).

En términos prácticos, significó pequeñas reuniones semanales para ajustar metas, registrar evidencias y, sobre todo, cuidar a quien cuida: escuchar al colega, redistribuir cargas, compartir materiales y celebrar pequeños logros.

Relaciones pedagógicas que educan: la interacción como currículum

La relación maestro–alumno fue, en ambos contextos, el verdadero currículum oculto. Un saludo por el nombre, una pregunta situada (“¿cómo amanecieron las plantas en nuestra escuela?”), una retroalimentación que describía el proceso (“hoy leíste más fluido las sílabas trabadas”) y no solo el producto, fueron gestos que construyeron confianza, condición de posibilidad del aprendizaje. La evidencia empírica es clara: “las relaciones de apoyo con el docente incrementan el compromiso académico y el éxito escolar” (Hamre & Pianta, 2001, p. 11; Pianta & Stuhlman, 2003, p. 11).

En San Alfonso, los lunes de “círculo de palabra” hicieron visible lo que el libro no dice: quién cuidó a su hermano menor, quién trabajó con su familia el fin de semana, quién no durmió bien. Esos datos no “interrumpían” el aprendizaje; lo situaban. En Rancho Nuevo, los acuerdos

de convivencia —construidos por los propios grupos— pasaron de carteles de buenas intenciones a ejercicios concretos: parejas de lectura heterogéneas, turnos de apoyo en estaciones de trabajo y “embajadores” que explicaban a otros lo comprendido. La interacción —no la ficha— produjo la mejora.

Oficio docente en multigrado: entre la mediación cultural y la ingeniería didáctica

La relevancia de este trabajo radica en la necesidad urgente de fortalecer la motivación escolar para mejorar los resultados educativos. A lo largo del documento, se presentan los propósitos de optimizar la motivación tanto en el docente como en el estudiante, para crear un ciclo de aprendizaje continuo y enriquecedor. En los apartados siguientes, se profundiza en las estrategias pedagógicas, las políticas educativas necesarias y los resultados observados durante la práctica.

En ambos contextos, el oficio docente combinó dos artes: la mediación cultural (dar sentido escolar a saberes de la vida) y la ingeniería didáctica (diseñar ambientes y secuencias viables). La primera se vio cuando un problema de multiplicación tomó la forma de un reparto de semillas para el huerto o cuando la fábula dialogó con historias locales. La segunda, cuando se orquestaron estaciones de aprendizaje con diferentes niveles de apoyo: una de lectura guiada con el docente, otra de práctica autónoma con materiales graduados y una tercera de coenseñanza entre pares. El andamiaje, como plantea Vygotsky, opera en la zona de desarrollo próximo para llevar al estudiante donde no llegaría solo.

Las reformas recientes —de la RIEB (2009) a la Nueva Escuela Mexicana— instalaron un vocabulario de competencias, inclusión e interculturalidad. En el terreno, esas palabras cobraron cuerpo en decisiones micro: flexibilizar tiempos, diferenciar apoyos, vincular la evaluación con la mejora y reconocer la dignidad de cada trayectoria. Más allá de las etiquetas, se trató de sostener un principio: nadie se queda atrás, nadie se queda afuera.

Motivación y aprendizaje en la práctica: dos relatos para comprender

En San Alfonso, un estudiante de tercer grado —con rezago lector— evitaba leer en voz alta. Se planearon micro-metas semanales (leer un párrafo con pausas marcadas, identificar tres palabras con sílaba “br”, elaborar un registro de autoevaluación muy sencillo con caritas y una nota breve del docente). A la cuarta semana, el alumno pidió voluntariamente leer la primera línea. La clase aplaudió, pero no por consigna: reconoció un progreso observable. Este tipo de diseño articula motivación intrínseca y extrínseca sin caer en el premio vacío.

En Rancho Nuevo, un grupo de quinto y sexto mostraba apatía ante ciencias. Se propuso una secuencia de aprendizaje basado en proyectos: medir sombreados en el patio y correlacionarlos con la temperatura del suelo para decidir dónde sembrar. La “prueba” ya no fue un cuestionario, sino un informe breve con datos, gráfica y conclusión, acompañado de una rúbrica acordada y una coevaluación. La motivación emergió del propósito y de la autoría del producto, no de una promesa de puntos extra.

Desarrollo socioemocional: la escuela que cuida, enseña mejor

En ambos contextos, enseñar fue también sostener emocionalmente. Dos prácticas marcaron diferencia: micropaquetes de regulación (respiración cuadrada, pausas atencionales de 90 segundos) y diálogos restaurativos cuando emergían conflictos. Un clima de aula que reconoce emociones reduce la ansiedad y aumenta la persistencia (Goleman, 1995). La evidencia longitudinal sugiere que relaciones de apoyo temprano guardan relación con trayectorias escolares más estables (Hamre & Pianta, 2001).

En términos prácticos, esto significó que la evaluación —listas de cotejo, notas de observación, anecdóticos— incorporara indicadores socioemocionales observables (pide ayuda, espera turno, persevera ante dificultad). No para “puntuar emociones”, sino para hacer visibles y suscitar conversaciones pedagógicas que habilitan el aprender.

Tres retos fueron recurrentes. Primero, rezagos en lectoescritura y cálculo que erosionaban la autoestima académica. Respuesta: secuencias espiraladas, materiales graduados y práctica diaria breve con retroalimentación descriptiva. Segundo, inasistencias y tiempos escolares interrumpidos por lógicas comunitarias. Respuesta: módulos autocontenidos que permiten sumarse sin quedar “perdido”, y carteleras de avance visibles para retomar. Tercero, desmotivación asociada a experiencias previas de fracaso. Respuesta: metas micro, tareas con sentido comunitario y una cultura de elogio al proceso, no a la persona (“te esforzaste en separar sílabas complejas”) (Hattie, 2009).

Todo ello descansó en dos pilares: trabajo colegiado (planear y ajustar con otros; Wenger, 1998) y

reconocimiento (institucional y comunitario) al esfuerzo docente (Dinham, 2007, p. 33). La autoeficacia del profesorado —predicador relevante del aprendizaje— se fortaleció no como acto de voluntad, sino como efecto de una comunidad profesional que cuida su práctica.

Estrategias que hicieron diferencia: del dicho al hecho

Aprendizaje cooperativo con roles claros (lector, relator, verificador), estaciones de trabajo con andamiajes explícitos, gamificación sobria (insignias narrativas asociadas a metas de proceso), rúbricas compartidas y listas de cotejo co-construidas con estudiantes. Comunicación abierta con familias (bitácoras semanales de avances y acuerdos). Evaluación formativa como conversación, no como trámite: retroalimentaciones breves, específicas y oportunas, más un espacio de autoevaluación guiada dos veces por semana. En suma, una caja de herramientas simple y consistente que privilegia la claridad, la práctica distribuida y el sentido.

Retos y Estrategias en la Motivación Docente

Durante nuestra formación docente, hemos reflexionado sobre los factores que influyen en la motivación de los estudiantes y los desafíos que enfrenta el profesorado para fomentarla en contextos diversos. Entre las problemáticas principales se encuentran la falta de reconocimiento, la sobrecarga laboral y los contextos personales y familiares que afectan el rendimiento y la actitud del estudiantado.

En nuestra experiencia de prácticas profesionales, identificamos que la motivación puede ser especialmente desafiante en alumnos con situaciones particulares, como problemas de lectoescritura, contextos familiares complicados y falta de interés por asistir a la escuela. Aunque estos casos requieren un enfoque individualizado, es importante evitar dar un trato diferente que pudiera ser percibido como una etiqueta o separación del grupo.

Con estudiantes que enfrentan problemas de lectoescritura, observamos que a menudo se volvían ajenos a las dinámicas de equipo debido a la percepción de que no podían aportar lo suficiente. Además, cuando se les asignaban actividades diferentes a las de sus compañeros, esto acentuaba la sensación de exclusión. Para abordar esta situación, incentivamos su participación activa mediante un contacto cercano y estrategias que desarrollarán sus habilidades orales y su retención de información. Aunque los avances fueron limitados en términos de profundidad, logramos que se sintieran más cómodos en actividades grupales y que adoptarán sus propias estrategias para trabajar con sus compañeros.

Por otro lado, los contextos familiares, como la ausencia de una figura parental o el vivir con familiares cercanos, también influyeron significativamente en la motivación de algunos alumnos. En días específicos, algunos estudiantes mostraban tristeza que afectaba no solo su desempeño, sino también el ambiente de trabajo en el aula. Como docentes en formación, buscamos ser empáticos y promover actividades que les brindarán momentos de bienestar emocional.

Respecto a estudiantes que no deseaban asistir a la escuela, identificamos este patrón principalmente en grados mayores. En algunos casos, los estudiantes evitaban asistir cuando sabían que nosotros estaríamos a cargo, lo que nos llevó a aplicar estrategias didácticas más dinámicas y motivadoras. Incorporamos juegos, utilizamos diferentes espacios escolares y planteamos

actividades con un lenguaje cercano y accesible. Estas medidas permitieron captar su atención y fomentar una mayor participación en las actividades propuestas.

Estas experiencias refuerzan la importancia de contar con estrategias concretas para abordar la motivación de los estudiantes en el aula. Entre las principales recomendaciones que hemos considerado destacan, diseñar actividades relevantes que conecten con los intereses de los alumnos, promover un ambiente seguro donde se sientan cómodos para participar y puedan cometer errores, aplicar metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos y la gamificación, para fomentar el compromiso, y sobre todo, mantener una comunicación cercana con el estudiantado, que les permita en todo momento expresar sus ideas y necesidades.

Conclusiones

El papel del docente en la motivación de sus estudiantes es, sin lugar a duda, uno de los pilares fundamentales para el éxito educativo. Un docente motivado, comprometido y apasionado por su labor tiene el poder de transformar no solo la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes, sino también su visión del mundo y su desarrollo integral. La motivación docente no solo se refleja en la

actitud y las acciones diarias del maestro, sino que se convierte en un motor que impulsa a los estudiantes a dar lo mejor de sí mismos, a alcanzar su máximo potencial y a desarrollar un sentido de curiosidad y entusiasmo por aprender.

Para que este impacto positivo se materialice, es esencial que las instituciones educativas y la sociedad en general reconozcan la importancia crucial de apoyar al profesorado. Proporcionarle las condiciones necesarias para su bienestar emocional y profesional, así como fomentar su desarrollo continuo, es una tarea fundamental que no puede ser ignorada. Un docente que recibe formación continua, herramientas adecuadas y un entorno de trabajo respetuoso y colaborativo tiene mayores probabilidades de generar un entorno de aprendizaje positivo, inclusivo y enriquecedor para sus alumnos.

La motivación es la pieza clave que conecta a docentes con estudiantes en el proceso educativo, y en este vínculo se encuentran los cimientos para una educación significativa y de calidad. A través de estrategias pedagógicas efectivas, como la implementación de metodologías activas, la creación de relaciones positivas y el uso de la tecnología, el profesorado tiene la capacidad de transformar el aula en un espacio donde sus estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino también valores, habilidades sociales y emocionales que les permitirán enfrentarse a los retos de un mundo cada vez más globalizado y cambiante.

El bienestar del maestro y su compromiso profesional son dos elementos que deben ir de la mano. Es imprescindible fomentar un equilibrio entre ambas para asegurar una motivación genuina y sostenible. Se recomienda, en este sentido, la implementación de

programas de desarrollo profesional continuo, la creación de sistemas de reconocimiento y valoración del trabajo docente, el impulso del trabajo colaborativo entre maestros y la garantía de un entorno laboral positivo. Solo así se podrá fortalecer la capacidad de los docentes para enfrentar los desafíos educativos y preparar a las futuras generaciones para un mundo mejor.

Con relación a nuestras escuelas de práctica, vale la pena concluir que desde nuestra perspectiva y después de nuestra intervención en las escuelas de San Alfonso y Rancho Nuevo, el multigrado dejó de ser un “déficit” para convertirse en escuela de invención pedagógica. El rol docente se jugó en un triángulo: motivar con metas significativas y visibles; relacionar desde la escucha y el cuidado; diseñar ambientes donde todas y todos tengan una puerta de entrada al contenido.

La evidencia y la experiencia convergen: la relación pedagógica sostenida, la retroalimentación formativa y la cooperación docente son las palancas más potentes de mejora en contextos desafiantes.

Esta narrativa, sostiene una apuesta ética y profesional: el y la docente multigrado como intelectual transformador, capaz de tejer saber escolar con saber comunitario, de hacer de la evaluación un puente y no una aduana, y de convertir el aula en comunidad de aprendizaje. Ello exige políticas que cuiden el trabajo: tiempos colegiados protegidos, formación situada, materiales graduados y reconocimiento profesional. También demanda que las Escuelas Normales profundicen en el diálogo interinstitucional: compartir secuencias, protocolos de

evaluación formativa, estudios de caso y repositorios de materiales contextualizados, no solo en y para escuelas donde hay un docente para cada grado o grupo, sino para estos contextos multigrado y especialmente para escuelas rurales marginadas y vulneradas por sus condiciones.

Sin más, como refieren Ezpeleta & Rockwell, (1983) “la escuela rural es lugar de trabajo docente, donde se producen cultura y vínculos” (p. 52). En esa clave, el multigrado no es el margen del sistema, sino su conciencia pedagógica: allí se aprende que enseñar es, siempre, un acto de cuidado, una práctica de justicia y una invitación a que el conocimiento tenga sentido para la vida. Sostener la motivación —propia y ajena— es la tarea cotidiana; hacerla comunidad, el horizonte.

Referencias

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting lives, work and effectiveness*. McGraw-Hill Education.
- Dinham, S. (2007). *How to get your school moving and improving*. ACER Press.
- Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1983). *La escuela: lugar del trabajo docente*. México: DIE-CINVESTAV.

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers’ sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355–372.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2003). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 2003(101), 91–107.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5th ed.). Wiley.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

CAPÍTULO 6

Aula multigrado para la diversidad

Román Castro Miranda¹

Citlali Ramírez Jiménez²

Laura Gabriela Santillán Sayago³

Introducción

La escuela multigrado constituye uno de los escenarios más desafiantes y reveladores para la formación de los futuros docentes. En México, donde miles de comunidades rurales mantienen estructuras escolares unitarias o bidocentes, este modelo se erige no como una excepción, sino como una forma persistente y legítima de organización pedagógica. Desde una mirada histórica y crítica, la escuela multigrado ha sido objeto de interpretaciones que oscilan entre el déficit y la innovación; sin embargo, desde la perspectiva de la formación normalista, representa un espacio privilegiado para repensar el sentido ético, pedagógico y social de la enseñanza.

Las Escuelas Normales, al integrar estas experiencias en su plan formativo, abren la posibilidad de articular la teoría con la práctica, y la evaluación con la reflexión crítica. El aula multigrado no solo demanda estrategias didácticas diferenciadas, sino también formas de evaluación que reconozcan la diversidad como principio pedagógico, más

¹ <https://orcid.org/0000-0002-8905-7286>

² <https://orcid.org/0009-0007-4239-6364>

³ <https://orcid.org/0009-0001-7136-1597>

que como obstáculo. Evaluar para crecer, en este contexto, implica acompañar, escuchar, registrar y comprender el aprendizaje en su dimensión humana y comunitaria.

El presente texto analiza la evaluación formativa como práctica transformadora dentro del aula multigrado, con base en experiencias vividas por docentes en formación de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. A través de un abordaje teórico-crítico y reflexivo, se exponen los fundamentos de la evaluación formativa, las implicaciones del acompañamiento docente en contextos rurales, las experiencias significativas de Citlalli Ramírez Jiménez y Laura Gabriela Santillán Sayago, y los aprendizajes que emergen de la práctica reflexiva, para finalmente establecer un diálogo abierto entre las Escuelas Normales como espacios de innovación pedagógica y social.

Evaluación formativa: fundamentos y desafíos

La evaluación formativa constituye una de las transformaciones más relevantes en la cultura educativa contemporánea. Frente a las concepciones tradicionales que conciben la evaluación como un mecanismo de control, verificación o sanción, el enfoque formativo asume que evaluar es acompañar, comprender y mejorar. Según Segura (2018), “valorar el desempeño del estudiante permite retroalimentar oportunamente los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 4). Esta perspectiva sitúa la evaluación dentro de un marco ético de justicia cognitiva y afectiva, donde el estudiante se convierte en protagonista de su proceso.

Moreno (2016) subraya que el propósito de la evaluación formativa no es clasificar, sino construir oportunidades para que el estudiante reconozca sus avances

y trace su propio itinerario de mejora (p. 28). De esta manera, la evaluación deja de ser un instrumento de poder y se convierte en un diálogo pedagógico entre saberes, experiencias y expectativas. Este tránsito implica, como advierte Martínez (2013), una profunda transformación conceptual: no basta con capacitar a los docentes en técnicas de evaluación; es necesario modificar las creencias que la sustentan, reconfigurar las relaciones pedagógicas y otorgar sentido social al acto de evaluar (p. 132).

En el contexto normalista, este enfoque se traduce en una práctica de acompañamiento y análisis reflexivo. Hamodi, Pastor y Pastor (2015) sostienen que la evaluación compartida “promueve la corresponsabilidad entre docentes y estudiantes, y convierte la valoración del aprendizaje en una experiencia dialógica y democrática” (p. 149). Así, la evaluación formativa en la formación inicial docente no solo busca medir aprendizajes, sino formar conciencia profesional en torno al sentido ético de la enseñanza.

Innovación y acompañamiento docente en contextos multigrado

El aula multigrado constituye una oportunidad excepcional para repensar las prácticas docentes desde la diversidad. La heterogeneidad de edades, ritmos y estilos de aprendizaje exige al futuro docente desarrollar una sensibilidad pedagógica que trascienda los manuales y las planificaciones lineales. En estos contextos, la evaluación se vuelve una práctica de observación activa, escucha profunda y construcción colectiva del conocimiento.

El Currículo Nacional de la Educación Básica, como señala Minedu, (2016) debe fortalecer la autonomía y

promover la toma de conciencia sobre las fortalezas y debilidades de cada estudiante (p. 47). Esta orientación coincide con la idea de Rockwell (2009) de que enseñar en contextos rurales y multigrado implica comprender las relaciones sociales que se tejen en torno al aula, donde los saberes locales, las historias familiares y las experiencias comunitarias se entrelazan con los contenidos escolares. Evaluar, por tanto, no significa aplicar un examen uniforme, sino interpretar la diversidad como un recurso para aprender juntos.

El acompañamiento docente en estos escenarios cobra especial relevancia, ya que permite a los normalistas transitar de la observación pasiva a la intervención consciente. Cada registro, cada diálogo con los alumnos, cada reflexión compartida con el docente tutor se convierte en una oportunidad para innovar desde la práctica. La evaluación deja de ser un acto técnico para volverse una práctica ética y relacional, capaz de reconocer el valor de cada trayectoria de aprendizaje.

Experiencias formativas en escuelas multigrado

Nuestra experiencia en las aulas multigrado revela el valor de la sensibilidad docente como componente esencial de la evaluación. Ambas ingresamos a comunidades donde la enseñanza se construía entre edades diversas, saberes heterogéneos y contextos socioeconómicos desafiantes. Por lo que, en lugar de reproducir esquemas tradicionales, optamos por explorar estrategias que hicieran visible la voz y el progreso de cada estudiante.

Descubrimos que la evaluación más efectiva nace de la observación constante y del diálogo con los estudiantes y la lectura de la realidad. Las listas de cotejo no se limitaron

a constatar logros, sino que se transformaron en diarios de comprensión, donde registramos pequeñas conquistas cotidianas: una respuesta más reflexiva, una lectura compartida sin titubeos, un gesto de cooperación entre compañeros. Evaluar, fue sinónimo de acompañar; cada registro era una ventana al proceso de crecimiento emocional y cognitivo de nuestros alumnos.

Vivimos la práctica profesional como un encuentro con la diversidad. En cada grupo, conformado por estudiantes de distintos grados, ideamos estrategias diferenciadas basadas en la rotación de actividades, el trabajo cooperativo y la autoevaluación guiada. Las listas de cotejo funcionaron como una herramienta de diálogo: los estudiantes aprendieron a leer su propio progreso y a reconocer el de sus compañeros.

La evaluación, entonces, se convirtió en un proceso de construcción de autonomía y autoestima, donde cada niño aprendía no solo contenidos, sino también la importancia de valorar su propio esfuerzo.

Ambas experiencias convergen en una convicción compartida: la evaluación formativa en contextos multigrado es un acto de presencia y empatía. La escucha y la observación activa les permitieron comprender que cada alumno transita un camino único y que el docente, más que un juez del aprendizaje, es un acompañante en ese recorrido. En sus palabras y reflexiones, la evaluación se volvió una experiencia humanizadora que les reveló el verdadero sentido de enseñar.

Aprendizajes reflexivos desde la experiencia formativa

Las prácticas en contextos multigrado transformaron nuestra identidad profesional como docentes en formación. Ya nos imaginamos los cambios sustanciales que se logran al trabajar por más tiempo y por varios ciclos escolares o varios contextos y zonas vulneradas. Por ello, estamos convencidas de que el aula dejó de ser un laboratorio de aplicación de teorías, para convertirse en un escenario de aprendizaje situado, donde la reflexión crítica y la acción pedagógica se entrelazan. Ramaprasad (1983) plantea que la retroalimentación efectiva “permite cerrar la brecha entre el desempeño actual y el deseado” (p. 9), mientras que Valdivia (2014) enfatiza que dicha retroalimentación implica construir sentido y confianza en los procesos de mejora (p. 112).

En la experiencia normalista, la autoevaluación y la coevaluación se transforman en prácticas de conciencia profesional y ética docente. Los normalistas aprenden a observar sus propias decisiones pedagógicas, a reconocer los efectos de su intervención y a modificar sus estrategias con base en la respuesta de los alumnos. Evaluar deja de ser una tarea de registro para convertirse en un proceso de comprensión mutua.

Contreras (2003) advierte que la transformación de las prácticas docentes requiere intervenir en tres niveles: las concepciones del aprendizaje, las actitudes personales y las prácticas profesionales (p. 59). En la formación normalista, esta tríada se materializa cuando los practicantes son capaces de reconocer la complejidad del aula, de dialogar con ella y de convertir la evaluación en una práctica reflexiva, donde el conocimiento se construye de manera colaborativa entre maestro y estudiantes.

Conclusiones

La evaluación formativa en contextos multigrado representa una frontera crítica para la innovación educativa en las Escuelas Normales. Su valor no radica únicamente en la aplicación de instrumentos o en la sistematización de evidencias, sino en la capacidad de resignificar el acto de enseñar en escenarios reales de desigualdad, pluralidad y resistencia. Desde la perspectiva de Elsie Rockwell (2009), “la escuela rural multigrado debe comprenderse como un espacio de creación social donde convergen historias, lenguajes y saberes locales que configuran una pedagogía viva” (p. 56). Justa Ezpeleta (1983) coincide al afirmar que la escuela latinoamericana, incluso en condiciones adversas, “es un lugar de producción de saberes y de invención cotidiana de la docencia” (p. 42).

En ese horizonte, estas experiencias demuestran que la evaluación formativa puede ser una herramienta de transformación educativa cuando se vive desde la observación empática, la reflexión crítica y el compromiso con los otros. Cada lista de cotejo, cada registro y cada diálogo con los estudiantes se convierte en una evidencia de aprendizaje compartido, pero también de crecimiento docente.

Fortalecer la práctica evaluativa en las Escuelas Normales implica promover un diálogo interinstitucional y colaborativo entre los centros formadores. Resulta indispensable abrir espacios de encuentro donde los docentes y estudiantes normalistas puedan compartir estrategias, materiales y reflexiones surgidas de sus experiencias en aulas multigrado. Este intercambio no solo enriquece la práctica profesional, sino que contribuye a consolidar una

comunidad académica comprometida con la justicia educativa y la equidad territorial.

El aula multigrado, lejos de representar una anomalía del sistema, es el punto de partida para repensar el futuro de la educación rural y de la profesión docente en México. En ella se aprende que evaluar no es medir, sino escuchar, comprender y acompañar; que enseñar no es imponer, sino tejer vínculos humanos y pedagógicos; y que el crecimiento del docente solo ocurre cuando aprende a mirar el aprendizaje de los otros como una extensión del propio. Evaluar para crecer es, en definitiva, una invitación a construir una docencia más humana, reflexiva y socialmente transformadora.

Referencias

- Contreras Pérez, G. (2003). Evaluación formativa: nuevos enfoques. México: Trillas.
- Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1983). La escuela: lugar del trabajo docente. México: DIE-CINVESTAV.
- Hamodi, C., Pastor, V. M. L., & Pastor, A. T. L. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146–161. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.10.004>.
- Martínez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, 35(139), 128–150. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71813-0](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71813-0)

- Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula (1.^a ed.). México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf
- Minedu. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. Lima, Perú.
- Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula. México: UAM.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. Behavioral Science, 28(1), 4–13.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Segura, M. (2018). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. Revista Educación, 42(1), 1–20. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22743>
- Valdivia, M. (2014). La retroalimentación en la enseñanza reflexiva. Santiago de Chile: Ediciones UC.

CAPÍTULO 7

La escuela multigrado: retos y oportunidades en las comunidades rurales

Liliana Edith Valencia Loza¹
Arantza Vázquez Cervantes²

Introducción

El objeto de estudio de esta narrativa es la experiencia docente en escuelas multigrado, con un enfoque en los desafíos, oportunidades y aprendizajes derivados del trabajo en contextos rurales. A través del análisis de las dinámicas observadas y las estrategias pedagógicas implementadas en nuestras escuelas de práctica profesional en quinto semestre en la licenciatura en educación primaria, con enfoque intercultural, podemos referir que pretendimos comprender cómo estas instituciones contribuyen al acceso equitativo a la educación y a la cohesión comunitaria en zonas marginadas. Además, se pretende visibilizar el impacto de la diversidad educativa y la inclusión como elementos transformadores en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

La importancia de las escuelas multigrado

En el contexto del sistema educativo mexicano, las escuelas multigrado cumplen una función esencial para

¹ <https://orcid.org/0009-0006-6372-987X>

² <https://orcid.org/0009-0009-1910-3644>

garantizar el acceso a la educación en comunidades rurales, donde las características geográficas, sociales y demográficas dificultan la implementación de modelos educativos tradicionales. Estas instituciones se distinguen por atender en un mismo grupo a estudiantes de diferentes grados académicos, lo que conlleva una diversidad significativa en cuanto a edades, experiencias de vida, niveles de desarrollo y maduración (INEE, 2016).

De acuerdo con el número de docentes que operan en estas escuelas, se clasifican en unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes y pentadocentes. La diferencia principal entre una escuela unitaria y una tridocente radica en la cantidad de maestros disponibles y, por ende, en la forma en que se organizan las actividades pedagógicas.

En las escuelas unitarias, también conocidas como unidocentes, un solo maestro es responsable de atender a todos los alumnos, abarcando todos los grados académicos existentes. Esta labor se desarrolla en un mismo espacio y tiempo, lo que exige al docente una planeación altamente flexible y estratégica para abordar simultáneamente los contenidos de diferentes niveles educativos. Estas escuelas suelen estar ubicadas en pequeñas localidades rurales con poblaciones reducidas, donde los recursos y la infraestructura son limitados. (Cruz Senovilla y Juárez Bolaños, 2017, p.27).

Por otro lado, En el sistema educativo mexicano, las escuelas tridocentes son centros escolares de organización que operan con tres docentes frente a grupo —generalmente incluyendo al director como maestro responsable de grupo— para atender los seis grados de educación primaria en un mismo plantel. Este modelo permite una mayor

especialización en la atención a los estudiantes y una distribución más equitativa de las responsabilidades pedagógicas, aunque sigue enfrentando desafíos propios de las escuelas multigrado, como la necesidad de trabajar con grupos heterogéneos y en contextos rurales.

Las escuelas multigrado son fundamentales para garantizar la cobertura educativa en comunidades rurales, donde las distancias, la dispersión poblacional y la falta de recursos dificultan el establecimiento de modelos escolares convencionales. A través de estas instituciones, millones de niños y niñas tienen la oportunidad de acceder a la educación básica, promoviendo así la equidad y la inclusión.

Encontramos mucho sentido a escribir sobre esta temática, ya que el modelo multigrado no solo enfrenta retos en cuanto a la gestión pedagógica, sino que también ofrece una oportunidad única para fomentar habilidades como el trabajo colaborativo, el aprendizaje autónomo y el respeto por la diversidad. Así como reconocer, que la convivencia entre el estudiantado de diferentes edades y niveles educativos enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que facilita el intercambio de conocimientos y experiencias entre la propia comunidad educativa.

Por ello, las escuelas multigrado representan un pilar en el esfuerzo por reducir las brechas educativas y sociales en México. Su existencia es una muestra del compromiso del sistema educativo por adaptarse a las realidades del medio rural y ofrecer oportunidades de desarrollo a las comunidades más vulnerables.

Es importante ofrecer esta perspectiva del trabajo en contextos vulnerados, ya que consideramos difícil que seamos empáticos y sensibles a esta dinámica, pues solo involucrados en estas comunidades de aprendizaje nos

permitirá comprender la relevancia de las escuelas multigrado en comunidades rurales y cómo su funcionamiento impacta tanto en el aprendizaje de los alumnos como en la cohesión social de sus entornos.

A través de este ejercicio, pretendemos visibilizar los retos que enfrentan estas escuelas, pero también reconocer las oportunidades únicas que brindan para fomentar la equidad educativa, la integración cultural y el aprendizaje significativo. En síntesis, presentar esta breve radiografía a través de la narrativa, esperamos sirva no solo como un registro de nuestra experiencia, sino también como un aporte que motive a otros docentes, estudiantes e investigadores a explorar, valorar y mejorar las prácticas educativas en contextos similares.

Así mismo, nuestro propósito es reflexionar sobre las estrategias pedagógicas, organizativas y comunitarias que presenciamos, con la intención de contribuir al fortalecimiento de estas instituciones.

Contexto de las escuelas

Tuvimos dos participaciones diferentes, mismas que a continuación se describen:

Tridocente: Caracterizada por una comunidad cohesionada y desafíos como atender a estudiantes con posibles necesidades especiales y atendiendo tres grados en un mismo espacio.

Unitaria: Resalta el reto de gestionar múltiples grados en un mismo espacio con recursos limitados, pero con un

enfoque comunitario fuerte y atendiendo los seis grados de educación primaria simultáneamente.

Ante todo, reconocemos la importancia de las escuelas multigrado como pilares de equidad educativa y cohesión social en zonas rurales, destacando el compromiso colectivo necesario para su funcionamiento

Las escuelas multigrado son una modalidad educativa que juega un papel crucial en comunidades rurales o marginadas, donde la baja densidad poblacional y los recursos limitados no permiten la implementación de escuelas con un maestro por grado. Estas instituciones reúnen en un mismo salón a estudiantes de diferentes niveles académicos y se clasifican en categorías como unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes y pentadocentes, dependiendo del número de maestros disponibles. Esta clasificación influye directamente en la organización pedagógica y en las estrategias de enseñanza que los docentes deben implementar (INEE, 2016).

Dentro de las escuelas multigrado, las unitarias son aquellas en las que un único maestro asume la responsabilidad de enseñar a todos los estudiantes, sin importar su grado académico. Este tipo de escuela exige del docente una planeación flexible y la capacidad de adaptarse a las características diversas de los estudiantes, un desafío que demanda creatividad y compromiso (Cruz Senovilla y Juárez Bolaños, 2017). Por otro lado, las escuelas tridocentes cuentan con tres maestros, cada uno encargado de atender a un grupo de grados específicos, como primero y segundo, tercero y cuarto, o quinto y sexto. Aunque este modelo permite una distribución más equitativa de las responsabilidades, los retos inherentes al contexto multigrado, como la diversidad de edades y niveles de aprendizaje, siguen presentes.

El contexto rural en el que operan estas escuelas agrega un nivel de complejidad significativo. Estas comunidades suelen caracterizarse por la dispersión poblacional, la dependencia de actividades agrícolas o ganaderas, y la precariedad de la infraestructura. Estas condiciones influyen directamente en las dinámicas escolares, ya que limitan tanto los recursos disponibles como las posibilidades de interacción comunitaria. Según Di Gropello (2006), "la educación en zonas rurales enfrenta desafíos particulares debido a la dispersión de la población, la precariedad de la infraestructura escolar y las características socioeconómicas de las comunidades, lo que exige soluciones educativas innovadoras y flexibles" (p.24).

En el aula multigrado, la diversidad educativa es una constante. Esta diversidad implica la coexistencia de estudiantes de distintas edades, capacidades y contextos socioeconómicos, lo que convierte al espacio de aprendizaje en un lugar rico en oportunidades para el aprendizaje colaborativo, siempre que los docentes adopten estrategias pedagógicas adecuadas (Little, 2006). La heterogeneidad no solo desafía a los maestros a atender las diferencias individuales, sino que también puede ser una fuente de enriquecimiento educativo, ya que promueve la interacción entre estudiantes con distintos niveles de conocimiento.

Otro elemento esencial en estas escuelas es la inclusión educativa, entendida como el esfuerzo por garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales o necesidades específicas, tengan acceso a una educación de calidad. En el contexto multigrado, la inclusión requiere estrategias innovadoras para atender tanto a estudiantes con barreras de aprendizaje como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Ainscow,

Booth y Dyson (2006) lo expresan de manera clara: "La inclusión educativa implica la creación de entornos escolares donde todos los estudiantes, independientemente de sus características, puedan participar plenamente y desarrollar su potencial"(p.174).

En conjunto, estas categorías —escuelas multigrado, escuelas unitarias y tridocentes, contexto rural, diversidad e inclusión educativas— no solo describen las particularidades de este modelo, sino que también sirven como una base conceptual para analizar las prácticas pedagógicas, los desafíos y las oportunidades que surgen en estas instituciones. Su relevancia en el sistema educativo mexicano radica en el impacto positivo que tienen en el desarrollo comunitario, al ofrecer educación en zonas donde de otro modo sería inaccesible.

La escuela tridocente

La escuela primaria Cuauhtémoc, ubicada en los Planes, Coacoatzintla, se inserta en una comunidad caracterizada por su unidad y fuertes lazos sociales entre las familias, quienes suelen ser cercanas y, en muchos casos, emparentadas. La mayoría de las familias son nucleares y, en términos religiosos, predominan las creencias católicas. Esta homogeneidad ideológica fomenta la integración entre los estudiantes, quienes no suelen separarse por diferencias de pensamiento o creencias. Sin embargo, esta aparente cohesión enfrenta desafíos en la práctica, como se observa en el caso de un alumno con posibles dificultades relacionadas con el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Este estudiante ha mostrado comportamientos impulsivos que lo han llevado a tener actitudes agresivas con

sus compañeros, lo que ha generado rechazo por parte del grupo. Sus dificultades para concentrarse en clase y su tendencia a distraerse frecuentemente son interpretadas como desinterés o falta de disciplina, exacerbando la discriminación que sufre. Es importante destacar que este alumno no ha recibido un diagnóstico formal ni tratamiento para sus posibles necesidades específicas, y tampoco cuenta con el apoyo adecuado por parte de su familia, lo que agrava la situación y limita las oportunidades de mejorar su integración y desarrollo.

La comunidad en la que se encuentra la escuela se sustenta principalmente en actividades económicas vinculadas a la agricultura y ganadería. Los padres de familia trabajan en la siembra y el cuidado de ganado, mientras que las madres, en su mayoría, se dedican al hogar o a la venta de productos locales. Los niños participan en estas actividades, ayudando a sus padres en labores como la venta de productos, la cosecha o el cuidado de animales. Sin embargo, esta dinámica laboral también dificulta que algunos padres puedan brindar un seguimiento cercano al desarrollo educativo o emocional de sus hijos, como es el caso del estudiante mencionado.

En términos recreativos, la comunidad enfrenta limitaciones debido a la falta de espacios deportivos o de esparcimiento cultural. Las actividades sociales se limitan a festividades religiosas o eventos comunitarios en el salón del pueblo, cerca de la iglesia, donde se organizan pequeñas ferias. Aunque los estudiantes tienen acceso a algunos medios de comunicación como la televisión, la radio y el celular, y recientemente a internet gracias a una antena instalada cerca de la escuela, no disponen de actividades extracurriculares formales que los ayuden a canalizar su

energía o desarrollar habilidades sociales, lo que podría beneficiar al alumno con posibles necesidades especiales.

En el ámbito escolar, la escuela organiza festivales importantes como el Día de Muertos, Navidad, el Día de las Madres y el Día del Niño, así como actos cívicos en fechas conmemorativas. Las relaciones entre los padres de familia y la escuela son, en su mayoría, pacíficas. Sin embargo, algunos alumnos recurren a excusas para faltar a clase, lo que ha sido detectado por los maestros. A pesar de que generalmente no se reportan conflictos graves ni problemáticas sociales como exclusión, el caso del alumno mencionado evidencia la necesidad de visibilizar las situaciones de discriminación que pueden surgir ante comportamientos atípicos, sobre todo en contextos donde no se cuenta con formación o recursos suficientes para atender estas necesidades.

En el aula, la docente separa a los estudiantes por grados, agrupando a los de primero y segundo en diferentes mesas, lo que facilita la atención diferenciada. Los proyectos trimestrales son diseñados con base en las necesidades observadas en clase, y las evaluaciones se realizan mediante listas de cotejo. La rutina escolar incluye la revisión de tareas, el pase de lista y el desarrollo de las actividades programadas.

El aula está bien equipada, con sillas y mesas para todos los alumnos, material de arte, una biblioteca áulica, pizarrón, computadora, multifuncional y conexión a internet. La maestra, comprometida con el bienestar de sus estudiantes, invierte en los materiales necesarios para crear un ambiente favorable para el aprendizaje. Su relación con los alumnos se basa en la confianza y el respeto, y ella busca atender tanto las necesidades académicas como emocionales. Enseña a los estudiantes a reconocer y gestionar sus

emociones, aunque los retos que representa el caso del alumno con posibles necesidades especiales requieren de estrategias adicionales y mayor apoyo para evitar la exclusión y promover su integración.

Finalmente, es importante mencionar que, debido a la pandemia de COVID-19, algunos estudiantes presentan rezagos académicos y dificultades para socializar. Tema que aún no se sabe cuándo superaremos, en términos académicos, de retraso social, entre otras áreas fundamentales de la vida en su conjunto. Sin embargo, el grupo en general goza de buena salud física, emocional y mental, y muestra un interés particular por las actividades artísticas, como la pintura y el collage. Estas actividades se destacan como una oportunidad para fomentar la inclusión del alumno discriminado, permitiéndole canalizar su energía e impulsividad de manera positiva y creativa, fortaleciendo al mismo tiempo las relaciones con sus compañeros.

El caso de este estudiante pone en evidencia la necesidad de implementar estrategias de sensibilización en el grupo, así como de buscar vías para proporcionar un seguimiento adecuado a sus necesidades específicas. Este contexto plantea un desafío para la maestra, pero también una oportunidad para promover un entorno más inclusivo, donde la comunidad escolar pueda comprender y aceptar la diversidad de habilidades y comportamientos.

La organización escolar sigue un modelo estructurado que permite gestionar los grados de manera eficiente. En este caso, los grados están organizados en tres grupos: primero y segundo; tercero y cuarto; y quinto y sexto. Este esquema facilita que cada maestro se encargue de dos grados, cumpliendo con un enfoque tridente en la

asignación de responsabilidades. La maestra a cargo de primero y segundo grado asume, además, la función de directora y responsable de las tareas administrativas de la escuela. Esto implica que, con frecuencia, debe ausentarse del aula para atender a los padres de familia, gestionar recursos escolares y coordinar reuniones con otras instituciones educativas.

El horario escolar abarca desde las 8:00 de la mañana hasta las 12:30 de la tarde, aunque se prevé que los alumnos comiencen a llegar alrededor de las 8:30. Este ajuste toma en consideración las características geográficas de la región, ya que la escuela está situada en una loma de difícil acceso para vehículos. A pesar de estas circunstancias y de las inclemencias climáticas, las familias realizan un esfuerzo considerable para asegurar la asistencia de sus hijos, demostrando un compromiso notable con su educación.

La jornada escolar está dividida en tres bloques principales. De 8:00 a 10:30, los alumnos de primero y segundo grado se enfocan en actividades de lectoescritura y matemáticas, áreas fundamentales en su desarrollo académico inicial. Posteriormente, de 10:30 a 11:00, los estudiantes disfrutan de un recreo que se divide en dos segmentos: los primeros 15 minutos están destinados al desayuno, mientras que los siguientes 15 minutos permiten a los alumnos participar en juegos y actividades al aire libre. Finalmente, de 11:00 a 12:30, se llevan a cabo actividades recreativas orientadas al desarrollo de la creatividad y la motricidad fina, incluyendo talleres de artes y celebraciones relacionadas con fechas importantes.

Además, cada lunes, una madre de familia visita el aula para leer un cuento que sirve como introducción a la temática que trabajará la maestra durante la semana. Los jueves, los estudiantes participan en una clase de educación

física de 8:00 a 9:30, promoviendo hábitos saludables y el desarrollo físico de los niños.

El consejo técnico escolar se realiza en colaboración con otras escuelas de la zona, promoviendo el acompañamiento entre docentes y el intercambio de experiencias para abordar problemáticas del aula. En estas reuniones, los maestros reciben formación continua sobre los nuevos planes de estudio, asegurando que estén actualizados y alineados con las directrices del sistema educativo. Además, estos encuentros suelen incluir dinámicas de integración y espacios para compartir estrategias que permitan abordar los desafíos desde múltiples perspectivas, fortaleciendo así el trabajo colaborativo entre los docentes de la región.

La escuela organiza tres festividades principales durante el año: el Día de Muertos, la Navidad y el Día del Niño. Estas actividades son coordinadas por los tres docentes y requieren una alta participación tanto de los alumnos como de los padres de familia. Tradicionalmente, los alumnos de primero y segundo grado se encargan de las decoraciones de toda la escuela, mientras que los demás grados preparan exposiciones o presentaciones para las familias.

Aunque estas festividades enriquecen la vida escolar y fomentan los vínculos comunitarios, también impactan negativamente en el tiempo disponible para el trabajo en el aula. La preparación de decoraciones, altares, manualidades, obras de teatro y otras actividades reduce las horas efectivas de clase, lo que contribuye al rezago académico. A pesar de los esfuerzos por vincular los contenidos escolares con las festividades, este modelo no siempre permite abordar los proyectos pedagógicos de manera completa.

A pesar de los retos, las festividades y eventos escolares han resultado fundamentales para fortalecer los lazos entre la escuela y la comunidad. Estas dinámicas fomentan la integración entre padres, madres y alumnos, promoviendo un sentido de pertenencia y colaboración. Además, los padres de familia adquieren una mayor conciencia sobre la importancia de su apoyo en casa para consolidar el proceso de lectoescritura y otras habilidades básicas. Este enfoque colaborativo busca no solo mejorar el aprendizaje de los estudiantes, sino también construir una comunidad más cohesionada y comprometida con la educación.

Organización de la escuela unitaria

La escuela de organización unigrado (unitaria) en la que se estuvo trabajando, agrupa a estudiantes de diferentes grados en un solo salón de clases. Esta institución educativa se encuentra ubicada en la comunidad de El Esquilón, un pequeño poblado rural que pertenece al municipio de Jilotepec, en el estado de Veracruz, México. El Esquilón es una comunidad con una población de apenas 169 habitantes, lo que refleja el tamaño reducido de la zona. Además, se encuentra a una altitud de 1315 metros sobre el nivel del mar, lo que le otorga un clima único y, en muchos casos, un acceso limitado a servicios y recursos externos. Con solo 169 habitantes, la comunidad de El Esquilón ocupa el número 133 en cuanto a la cantidad de habitantes dentro del municipio de Jilotepec.

La escuela, al ser unitaria, enfrenta los retos propios de la educación multigrado, en la que el maestro tiene que impartir clases a estudiantes de diversos grados académicos en un mismo espacio. En este caso, la escuela cuenta con un total de 14 alumnos, distribuidos en los diferentes niveles

educativos. De estos, dos estudiantes corresponden al primer grado, 4 al segundo, 2 al tercero, 1 al cuarto, 3 al quinto y 2 al sexto. Esto implica que los docentes deben desarrollar estrategias pedagógicas que permitan atender de manera adecuada las necesidades de los estudiantes, sin importar su grado de escolaridad, lo cual requiere una gran capacidad de organización y flexibilidad.

La infraestructura de la escuela se compone de cuatro salones, de los cuales cada uno cumple una función específica dentro del espacio educativo. Uno de los salones es el lugar donde se imparten las clases para los estudiantes, otro se utiliza como biblioteca, proporcionando un espacio para que los alumnos puedan acceder a libros y materiales de lectura. Un tercer salón está destinado como aula de cómputo, donde los alumnos pueden interactuar con las tecnologías de la información, lo cual es una herramienta valiosa en el contexto actual para el desarrollo de competencias digitales. El cuarto salón es utilizado como espacio de almacenamiento, donde se guardan diversos materiales y recursos educativos que son necesarios para las actividades escolares. Además de los salones, la escuela cuenta con una pequeña cocina que tiene un comedor, lo que permite a los estudiantes y personal escolar contar con un lugar adecuado para la alimentación durante la jornada escolar.

En cuanto a las instalaciones deportivas, la escuela dispone de dos canchas, lo que permite la realización de actividades físicas y deportivas, fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes. Además, la escuela cuenta con un gran espacio de área verde que se utiliza para el cultivo de diversas plantas y cultivos. Esta área verde no solo sirve para fines educativos, sino que también tiene un

valor importante en la promoción de la agricultura y el respeto por el medio ambiente dentro de la comunidad escolar.

La escuela juega un papel fundamental en la vida de la comunidad de “El Esquilón”, ya que no solo proporciona educación básica, sino que también se convierte en un punto de encuentro para las familias, fortaleciendo los lazos entre los habitantes del pueblo. La proximidad entre los estudiantes, padres y maestros permite una comunicación constante, y en muchos casos, la participación de los padres en las actividades escolares.

En este sentido, la interacción entre la escuela y las familias es vital, ya que, en muchas ocasiones, las decisiones sobre el funcionamiento de la escuela son tomadas de manera conjunta. Además, el trabajo comunitario es fundamental para mantener la escuela funcionando y proporcionar a los estudiantes un espacio adecuado para su formación. Los programas educativos, las iniciativas comunitarias, y la colaboración con otras instituciones pueden hacer una gran diferencia en el desarrollo de la educación en este tipo de contextos rurales.

Organización de tiempos y actividades

Gestión del tiempo y trabajo docente en la escuela unitaria

En una escuela unitaria, la situación es bastante compleja. Por un lado, el docente se ve obligado a desempeñar múltiples roles, lo que hace que la organización del día a día sea un desafío. Además de ser el encargado de enseñar, tiene que ser también el director, el responsable de la parte administrativa, y, muchas veces, hasta el organizador de actividades y eventos escolares. Esta doble o triple función genera una carga de trabajo significativa que, en

ocasiones, puede afectar la calidad del tiempo destinado a las clases, que es lo que más importa al final: el aprendizaje de los niños.

Lo interesante es que, a pesar de estos retos, se percibe una gran colaboración dentro de la comunidad escolar. Todos en la escuela, tanto el docente como los estudiantes, se implican en las tareas que surgen. Si hay que organizar un evento, como el festival navideño, no se deja todo en manos del docente. Los niños no solo participan como asistentes, sino que se convierten en pequeños organizadores. Ellos son los encargados de hacer las invitaciones, los carteles, e incluso algunas decoraciones. El docente, como guía, supervisa todo el proceso, ayudando a que las actividades sean educativas y fomenten el trabajo en equipo, la responsabilidad y la creatividad de los estudiantes.

El horario de la escuela, que va de 8:00 a.m. a 12:30 p.m., tampoco ayuda mucho a la hora de organizarse. Con tan poco tiempo, las actividades que no sean clases (como las visitas de supervisión o las juntas) obligan a suspender las clases, lo que siempre genera un pequeño desequilibrio. Es aquí cuando el docente tiene que hacer malabares para que todo funcione, sin que los estudiantes pierdan demasiado tiempo de aprendizaje.

A pesar de las dificultades, lo positivo de estas escuelas es la cercanía que existe entre el docente y los alumnos. El tamaño reducido de la clase permite una atención más personalizada, y eso tiene un impacto muy positivo. El docente puede conocer a cada niño, entender sus necesidades, y ofrecerles una enseñanza que se ajusta a ellos. Además, las actividades extracurriculares, como la organización de eventos, permiten que los niños vivan una

experiencia de aprendizaje más completa. Aprenden a trabajar en equipo, a resolver problemas prácticos, a organizarse y a ser responsables de lo que hacen, todo esto de manera activa y divertida.

Sin embargo, la clave para que todo funcione es la capacidad de planificar y organizar bien. Aunque las tareas administrativas son importantes y necesarias para el buen funcionamiento de la escuela, la prioridad siempre debería ser el tiempo de clase, el momento en el que los niños aprenden. Aquí es donde entra la flexibilidad del docente, que sabe cómo ajustar su tiempo, delegar tareas y asegurarse de que lo más importante no se pierda: la enseñanza.

Fortalezas y áreas de oportunidad Reflexión del trabajo en escuela tridocente

La experiencia de observar y participar en las dinámicas de esta escuela ha sido profundamente

enriquecedora, tanto a nivel profesional como personal. Me ha permitido comprender la complejidad de la labor docente, que va más allá de impartir clases y abarca tareas administrativas, organizativas y comunitarias. Estas responsabilidades requieren un equilibrio constante y una capacidad de gestión que permita atender cada aspecto sin que interfiera en los demás. He aprendido que mantener la calma y actuar con objetividad es esencial para tomar decisiones acertadas, siempre con el objetivo de beneficiar a la comunidad escolar y, sobre todo, a los estudiantes.

A lo largo de este proceso, he reafirmado la importancia de colocar el aprendizaje de los alumnos como eje central de mi práctica. Cada decisión, desde la planeación de una clase hasta la organización de un evento escolar, debe

enfocarse en su desarrollo integral. Esto implica no solo transmitir conocimientos, sino también fomentar habilidades prácticas, actitudes positivas y valores que les permitan desenvolverse exitosamente en su contexto.

Durante esta experiencia, he logrado adquirir una comprensión más profunda sobre varios aspectos clave de la práctica educativa:

Gestión del tiempo y recursos: He aprendido a equilibrar las múltiples demandas de mi rol, desde las tareas administrativas hasta la atención personalizada a los estudiantes. Este aprendizaje me ha enseñado la importancia de priorizar actividades y delegar cuando sea posible, siempre buscando la mayor eficiencia.

Integración de la cultura local en el aprendizaje: Descubrí el valor de aprovechar las festividades y tradiciones locales como herramientas pedagógicas. Estas actividades no solo enriquecen la experiencia escolar, sino que también refuerzan la identidad cultural de los alumnos y su conexión con la comunidad. Sin embargo, también entendí que es crucial mantener un equilibrio, para que estas celebraciones no interfieran con los objetivos académicos principales.

Colaboración comunitaria: Observé cómo la participación activa de los padres de familia en actividades escolares puede transformar positivamente el ambiente educativo. Los lazos que se forman entre la escuela y la comunidad son esenciales para apoyar el aprendizaje de los alumnos y fomentar un sentido de pertenencia.

Adaptabilidad y resiliencia: Este proceso me permitió reconocer que cada contexto escolar tiene sus propios desafíos y oportunidades. Aprendí a adaptarme a las

circunstancias particulares de esta escuela, desde las limitaciones de infraestructura hasta la diversidad de niveles académicos en un mismo grupo.

Esta experiencia no solo me ha dejado aprendizajes valiosos, sino que también ha moldeado mi visión futura como docente. En el corto plazo, mi objetivo es seguir perfeccionando mi capacidad de equilibrar las responsabilidades administrativas, académicas y comunitarias, de manera que pueda ofrecer a mis estudiantes una educación integral y de calidad.

En el mediano plazo, aspiro a desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras que integren las tradiciones culturales y el aprendizaje formal de manera más estructurada. Mi meta es diseñar proyectos que vinculen las festividades locales con los contenidos académicos, permitiendo que los alumnos vean la conexión entre su cultura y el conocimiento universal. Por ejemplo, podría utilizar el montaje de un altar de Día de Muertos para enseñar conceptos de historia, arte y matemáticas, todo en un mismo proyecto interdisciplinario.

A largo plazo, mi visión es contribuir al fortalecimiento de las comunidades escolares en contextos rurales. Sueño con trabajar en iniciativas que promuevan la equidad educativa, asegurando que las escuelas multigrado, como la que tuve la oportunidad de observar, cuenten con los recursos, la formación docente y el apoyo necesario para enfrentar sus desafíos. Quiero ser parte de un movimiento que reduzca las brechas educativas en nuestro país y ofrezca a todos los niños y niñas las mismas oportunidades de éxito.

En definitiva, esta experiencia ha sido un recordatorio poderoso de la responsabilidad y el privilegio que implica ser docente. Más allá de los desafíos que

enfrentamos, nuestra labor tiene el potencial de transformar vidas, no solo de los alumnos, sino también de sus familias y comunidades. Mi compromiso es seguir aprendiendo y creciendo,

siempre con la convicción de que cada esfuerzo que realizo tiene un impacto duradero en el futuro de mis estudiantes.

Estoy profundamente agradecida por las lecciones aprendidas hasta ahora y por las oportunidades que vendrán. Estoy convencida de que la educación no solo cambia vidas, sino que también construye un futuro mejor, y me siento honrada de ser parte de este proceso.

Reflexión del trabajo en escuela unitaria

Aportar y observar el trabajo en una escuela unitaria fue una experiencia que me permitió ver la educación desde una perspectiva completamente nueva. Al principio, la idea de estar en una escuela donde un solo docente tiene que encargarse de todo me aterraba. Sentía miedo, nervios, y me parecía imposible poder manejar a los 6 grados al mismo tiempo, además de atender a niños de edades tan diferentes. Estaba acostumbrado a ver las clases divididas por grados, con un maestro para cada grupo, y eso me hacía pensar que sería una tarea insostenible para una sola persona. No sabía cómo lo lograría.

Sin embargo, esa primera impresión de caos pronto se transformó en algo mucho más positivo. Al comenzar a convivir con los niños y con el docente, me di cuenta de que,

aunque la situación parecía complicada, había una organización y un ritmo que,

aunque diferente, era igualmente efectivo. A pesar de que al principio me sentía inseguro, con el paso de los días empecé a sentirme más cómodo. Aprendí que lo más importante no era tener todo perfectamente organizado al minuto, sino ser flexible, tener paciencia y saber adaptarme a lo que iba surgiendo.

La clave estaba en saber dividir el tiempo de manera adecuada, dándole a cada grado una atención individualizada, pero al mismo tiempo compartida. En lugar de ver el hecho de enseñar a diferentes edades como un obstáculo, me di cuenta de que era una oportunidad para ser más creativo. Los niños, aunque de distintas edades, podían aprender unos de otros. Los más grandes ayudaban a los más pequeños en tareas sencillas, y esto creaba una especie de comunidad en la que todos se apoyaban. Me sorprendió cómo, incluso con la carga de trabajo, era posible generar un ambiente tan cálido y colaborativo, algo que no hubiera imaginado en un contexto más estructurado.

A medida que pasaba más tiempo en la escuela, me di cuenta de que lo que al principio me parecía un desafío insuperable era, en realidad, una oportunidad para crecer. El contacto cercano con los alumnos me permitió conocerlos mucho mejor. No solo los veía como estudiantes, sino como niños con intereses, personalidades y ritmos de aprendizaje propios. Este contacto me permitió hacer ajustes, encontrar maneras de involucrarlos a todos en las actividades y, de alguna manera, aprender con ellos.

El hecho de trabajar con un solo docente que supervisa todo el proceso me dio una perspectiva muy

diferente de lo que implica la enseñanza. Aprendí a ser más observador, a adaptarme a los imprevistos, a pensar rápido y a encontrar soluciones creativas cuando las cosas no salían como las había planeado. Pero, sobre todo, entendí que lo esencial no es solo la organización del contenido, sino cómo cada estudiante, independientemente de su grado, podía sentirse importante y parte del proceso.

Además, la dinámica de la escuela unitaria permitió que los estudiantes desarrollaran una relación mucho más cercana entre sí. Vi cómo los niños de grados superiores tomaban el rol de mentores para los más pequeños, algo que me conmovió profundamente. Esta interacción, que en una escuela más grande sería difícil de lograr, se daba de manera natural. Los niños trabajaban juntos en proyectos, se ayudaban mutuamente y compartían experiencias, creando una red de apoyo que fortalecía tanto el aprendizaje como los lazos entre ellos.

Cuando reflexiono sobre lo que me enseñó esta experiencia, me doy cuenta de que, en una escuela unitaria, lo que más se valora es la capacidad de adaptarse, de ser flexible y de trabajar en comunidad. Aunque las circunstancias pueden ser difíciles, lo que me quedó claro es que, cuando los maestros y los estudiantes se apoyan mutuamente, todo es posible. La enseñanza no solo se basa en dar contenidos, sino en acompañar a los niños en su crecimiento, en entender sus necesidades y, sobre todo, en formar parte de su proceso de aprendizaje de manera cercana.

Al final, esa experiencia me dejó muchas enseñanzas que no hubiera podido obtener de otra forma. La sensación de haber superado mis miedos y de haber logrado hacer algo que al principio me parecía casi imposible me dio una gran

satisfacción. Aprendí que la educación no es solo una cuestión de seguir un programa o un currículo, sino de saber conectar con los estudiantes, de estar presente en su proceso y, sobre todo, de ser flexible y creativo ante los desafíos. Lo que más me sorprendió fue darme cuenta de que, a pesar de la carga de trabajo y las dificultades, este tipo de escuelas ofrecen algo que muchas veces no se encuentra en lugares con una estructura más rígida: una comunidad cercana y un aprendizaje real, vivido, que no se puede enseñar de los libros, sino que se experimenta en el día a día.

Al final, esa experiencia en la escuela unitaria me permitió crecer, tanto como docente como persona, y me dejó una visión mucho más amplia de lo que significa enseñar. Fue una experiencia que nunca olvidaré y que, sin duda, me ayudó a comprender la verdadera esencia de la educación: la conexión humana, el trabajo en equipo y la capacidad de adaptarse a las circunstancias.

Conclusiones

La experiencia vivida en las escuelas multigrado, tanto unitarias como tridocentes, nos ha permitido reflexionar profundamente sobre su relevancia en el contexto educativo rural mexicano. Estas instituciones, aunque enfrentan desafíos significativos como la falta de recursos y las dificultades propias de trabajar con grupos heterogéneos, desempeñan un papel esencial en garantizar el acceso a la educación para comunidades marginadas.

Hemos comprobado que, a pesar de las limitaciones, estas escuelas son un ejemplo de resiliencia y compromiso. Gracias a su modelo, no solo se fomenta el aprendizaje académico, sino también el desarrollo de habilidades sociales, la integración cultural y la cohesión comunitaria.

Esto es posible gracias al esfuerzo colectivo de docentes, estudiantes y familias que, a pesar de los retos, trabajan juntos para construir un entorno educativo enriquecedor.

Nos llevamos la enseñanza de que, en estas escuelas, la creatividad, la flexibilidad y el liderazgo son cualidades indispensables para los docentes. Su capacidad para adaptarse a las circunstancias y conectar la enseñanza formal con las tradiciones locales refuerza el impacto positivo de estas instituciones en la vida de sus comunidades.

En conjunto, creemos firmemente que las escuelas multigrado no solo son una solución para garantizar la cobertura educativa en zonas rurales, sino también un espacio donde se fomenta la equidad, el aprendizaje significativo y el fortalecimiento de la identidad comunitaria.

Sugerencias para futuras experiencias

A partir de nuestras observaciones y aprendizajes en esta práctica, proponemos las siguientes recomendaciones para quienes trabajen o realicen investigaciones en escuelas multigrado:

Impulsar la formación continua: Consideramos fundamental que los docentes reciban capacitación específica en la gestión de grupos heterogéneos, el diseño de planeaciones integrales y la promoción del aprendizaje colaborativo entre estudiantes de diferentes grados y edades.

Valorar las tradiciones locales: Creemos que integrar las festividades y tradiciones culturales al currículo puede ser una estrategia poderosa para conectar a los alumnos con su

entorno, enriquecer el aprendizaje y fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad.

Fortalecer la infraestructura y los recursos: Es necesario dotar a estas escuelas de materiales diversificados y tecnología accesible, elementos que faciliten el trabajo docente y ofrezcan mayores oportunidades de aprendizaje a los alumnos.

Fomentar la participación comunitaria: Consideramos que involucrar a los padres de familia en las actividades escolares no solo fortalece los lazos comunitarios, sino que también impacta positivamente en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes.

Promover la inclusión: Diseñar estrategias pedagógicas que atiendan las necesidades específicas de todos los alumnos, en especial de aquellos con dificultades de aprendizaje, es clave para garantizar una educación equitativa y de calidad.

Crear redes de apoyo docente: Fomentar el intercambio de ideas y experiencias entre maestros de distintas escuelas multigrado puede ser una herramienta valiosa para generar soluciones innovadoras y fortalecer el trabajo colaborativo.

En suma, nos convencemos de que las escuelas multigrado son espacios únicos que no solo brindan acceso a la educación, sino también oportunidades para construir comunidades más unidas, inclusivas y conscientes de su riqueza cultural. Con el apoyo adecuado y estrategias bien planteadas, estas instituciones pueden seguir siendo un pilar fundamental para el desarrollo educativo y social en nuestro país.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (trad. al español). Santiago de Chile: UNESCO / Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC).
- Cruz Senovilla, M. D., & Juárez Bolaños, D. (2018). Educación rural en El Salvador y México: los casos de escuelas primarias unitarias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(1), 111-129.
- Di Gropello, E. (2006). La educación secundaria en América Latina y Asia Oriental: Desafíos de eficiencia y equidad. Washington, D. C.: Banco Mundial.
- INEE (2016), Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior, México, INEE.
- Little, A. W. (2006). La enseñanza multigrado para todos: Desafíos y oportunidades. París: UNESCO / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)

CAPÍTULO 8

Aulas multigrado: reflexiones y vivencias de nuestra práctica docente

*Madeline Jakmery González Limón¹
Roxana Hernández Cruz²*

Introducción

La educación multigrado enfrenta desafíos únicos que reflejan la complejidad de atender a la diversidad de niveles y contextos en comunidades rurales. En este marco, la presente narrativa pedagógica tiene como objeto de estudio analizar cómo afrontamos los desafíos pedagógicos, organizativos y contextuales en la atención a la diversidad en escuelas multigrado.

Para estructurar esta narrativa, se han definido tres categorías principales. La primera es la formación docente, entendida como el proceso integral mediante el cual los futuros profesores adquieren conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para desempeñarse de manera efectiva en contextos educativos diversos. Este proceso combina la teoría y la práctica, enfocándose en el desarrollo de competencias pedagógicas, didácticas y socioemocionales esenciales para responder a las necesidades del estudiantado y de la sociedad.

¹<https://orcid.org/0009-0007-5083-829X>

² <https://orcid.org/0009-0005-8233-9802>

La segunda categoría es la escuela multigrado, descrita como aquellas en las que todos sus docentes atienden a estudiantes de más de un grado escolar. Según el nivel educativo, las escuelas cuentan con uno, dos o tres docentes para atender los grados existentes, las cuales presentan “una serie de desventajas, entre las que destacan principalmente, un estudiantado que vive en comunidades de difícil acceso que, por lo general, reside en localidades rurales pequeñas, indígenas y aisladas, con altos índices de marginación social y económica” (Castro, R y Garfias, R. 2024. p. 152). Este modelo plantea retos específicos, como gestionar múltiples grados en un mismo espacio y atender necesidades diferentes en un contexto comunitario.

La tercera categoría aborda la experiencia docente en el multigrado, que incluye los aprendizajes, retos y estrategias vividas por los docentes en estos contextos. Finalmente, se explora el papel de la Nueva Escuela Mexicana, que establece principios y enfoques diseñados para responder a las realidades del aula multigrado, promoviendo la equidad, la inclusión y la transversalidad en la educación.

El estudio se desarrolla en dos escuelas rurales del estado de Veracruz: la escuela unitaria Francisco Zarco ubicada en la comunidad de Rincón de Chapultepec del municipio de Coacoatzintla, Veracruz y la escuela tridocente José María Morelos y Pavón ubicada en la comunidad de Puerto Rico del municipio de Coatepec, Veracruz. Ambas representan configuraciones organizativas distintas que enriquecen nuestra comprensión sobre las dinámicas del multigrado y los desafíos que enfrentan los docentes en su práctica educativa.

El propósito de esta narrativa es reflexionar sobre las experiencias vividas durante la práctica docente en estos dos contextos multigrado. En particular, busca visibilizar los desafíos y las estrategias empleadas para implementar actividades pedagógicas diversas, mostrando cómo estas experiencias contribuyen a nuestra formación como futuros docentes. Además, este análisis pretende ofrecer elementos valiosos para mejorar las prácticas educativas en entornos similares.

La relevancia de esta narrativa radica en que las escuelas multigrado, particularmente en comunidades rurales, enfrentan realidades constantes como la falta de recursos y la necesidad de atender a estudiantes de diferentes grados en un mismo espacio. Reflexionar sobre estas experiencias permite identificar estrategias efectivas, reconocer avances y desafíos, y analizar cómo la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana puede adaptarse para promover una educación inclusiva y equitativa.

Esta narrativa pedagógica se estructura en cinco apartados: Una mirada a la escuela multigrado: contextualiza las vivencias de dos estudiantes normalistas en escuelas rurales multigrado, destacando las características del entorno educativo. Un aula para todos: explora los fundamentos de la Nueva Escuela Mexicana y su enfoque hacia la inclusión en el multigrado. Un aula, un maestro y seis grados: describe la experiencia en la escuela unitaria Francisco Zarco, enfatizando los desafíos de gestionar seis grados en un mismo espacio. Desafíos y crecimiento en la escuela tridocente: analiza las vivencias en la escuela José María Morelos y Pavón, resaltando las diferencias organizativas y los principales aprendizajes; y finalmente las conclusiones en donde referimos a la adaptación en el contexto multigrado y sus implicaciones en la práctica docente.

Así, esta narrativa no solo se convierte en un espacio para reflexionar sobre nuestra práctica docente, sino también en una herramienta para contribuir al diálogo sobre cómo mejorar la educación en las escuelas multigrado y fortalecer la formación de futuros docentes.

Desarrollo

Una mirada a la escuela multigrado

Al ingresar a la Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, nuestra visión sobre la enseñanza en contextos multigrado era limitada o inexistente. En algunas ocasiones, habíamos escuchado sobre este modelo educativo, pero nunca habíamos tenido la oportunidad de vivir una experiencia directa en una escuela multigrado. Fue hasta el inicio de nuestra formación como estudiantes normalistas cuando comenzamos a comprender su complejidad.

Al principio, nos resultó difícil entender los retos que implica educar en un aula multigrado. En un primer acercamiento, conocimos el contexto y nos explicaron su funcionamiento. Sin embargo, no fue hasta que tuvimos la oportunidad de observar directamente una escuela multigrado cuando comenzamos a dimensionar realmente lo que implicaba. Aun así, comprender los desafíos, las vivencias y la experiencia que conlleva trabajar en este tipo de escuelas solo es posible cuando se vive y se practica en ellas.

Nuestra verdadera comprensión comenzó cuando experimentamos de manera directa la enseñanza en diversas

escuelas rurales. Uno de nuestros primeros acercamientos ocurrió en el cuarto semestre, cuando tuvimos la oportunidad de practicar durante un mes en una escuela multigrado. Sin embargo, en ese momento aún carecíamos de las herramientas necesarias para manejar un grupo con múltiples grados. Estábamos acostumbrados a trabajar con estudiantes de un solo nivel, mientras que en la escuela multigrado debíamos atender simultáneamente a niños de diferentes edades y niveles de aprendizaje. Además, hasta entonces habíamos practicado en contextos urbanos o semiurbanos, lo que contrastaba con las características de las comunidades rurales.

Es importante considerar que atender a la diversidad en el aula es un desafío, incluso cuando se trabaja con un grupo de 20 estudiantes de la misma edad y etapa cognitiva. En el caso de una escuela multigrado, la diversidad es aún mayor, ya que se debe atender a niños de entre 6 y 12 años, cada uno con características y necesidades diferentes. Esto exige un dominio amplio de los contenidos curriculares, pues el docente no solo trabaja con un grado en específico, sino que debe transversalizar los aprendizajes y encontrar estrategias que permitan integrar los distintos niveles educativos en un mismo espacio de enseñanza.

Por otro lado, también enfrentamos desafíos relacionados con el contexto de las comunidades rurales. Estas presentan particularidades económicas y sociales que exigen que los docentes no solo estén preparados para enseñar, sino también para adaptarse a condiciones muchas veces desfavorables. Esta experiencia nos permitió reconocer la importancia de la flexibilidad, la creatividad y el compromiso docente en la educación multigrado.

La narrativa pedagógica, según Mateos Blanco y Núñez Cubero (2017), se presenta como una herramienta de

investigación que permite comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva reflexiva. Nos permitió a nosotras y nosotros analizar nuestras propias experiencias, contextualizando nuestros aprendizajes y cómo estos se aplican en escenarios tan diversos como los que encontramos en las escuelas multigrado. Como señalan los autores, "la narrativa pedagógica no es solo un relato, sino una forma de pensar que nos permite reflexionar sobre las prácticas educativas" (Mateos Blanco & Núñez Cubero, 2017, p. 34).

A lo largo de nuestra formación, hemos comprendido la importancia de estar preparados para enfrentar los desafíos que nos esperan al egresar de la escuela normal. La preparación específica para el trabajo en contextos multigrado resulta fundamental, ya que el 43 % de los egresados de las normales en México trabajarán en escuelas de este tipo (Castro, 2024, como se citó en Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019). Este dato resalta la relevancia de la formación docente en contextos rurales y multigrado, pues muchos de nosotros nos desempeñaremos en estos entornos en algún momento. La enseñanza en estas condiciones no es solo una cuestión técnica, sino también filosófica y ética, ya que debe basarse en un enfoque de equidad e inclusión que responda a las particularidades de cada comunidad.

Un ejemplo claro del trabajo en un entorno multigrado lo encontramos en la escuela Francisco Zarco, una comunidad rural ubicada en Rincón de Chapultepec, en el municipio de Coacoatzintla, Veracruz. En esta comunidad, las principales actividades económicas son la ordeña y la producción agrícola. Durante mis prácticas educativas en

esta escuela, trabajé con una matrícula de 10 estudiantes de primero a sexto grado.

Anteriormente, había tenido la oportunidad de estar en una escuela unitaria, donde me sorprendió el hecho de que solo hubiera un docente a cargo de todos los grados. En el caso de la escuela Francisco Zarco, la maestra titular llevaba más de 12 años en la institución, lo que le había permitido conocer bien a sus estudiantes, a sus familias y a la comunidad en general. Algunos de los familiares de sus alumnos también habían sido sus estudiantes, lo que evidenciaba el arraigo de la docente en la comunidad. Esta cercanía le permitía establecer una estrecha relación con los padres de familia, quienes juegan un papel fundamental en el funcionamiento de la escuela.

He notado que, como docentes, debemos mantener una buena relación con los padres de familia, ya que son quienes nos apoyan en momentos clave. En una escuela unitaria, contar con el respaldo de la comunidad es indispensable, pues a menudo el trabajo docente va más allá del aula y requiere de una colaboración constante.

Si bien la Escuela Primaria Francisco Zarco cuenta con condiciones adecuadas para la enseñanza, su infraestructura y recursos son limitados. Esto obliga tanto a la docente como a los padres de familia a innovar constantemente en sus prácticas pedagógicas para garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes. A pesar de las dificultades, como señala Ángulo (2016), la resiliencia es un “recurso social y psicológico al alcance del hombre para aprender a vivir en medio de las dificultades insoslayables que la vida misma depara” (p. 16).

En una escuela como la Francisco Zarco, el trabajo del docente no se limita únicamente a la enseñanza de

contenidos académicos, sino que también abarca el fortalecimiento de los lazos comunitarios y el apoyo a

los padres, quienes, en muchos casos, no cuentan con los recursos o el tiempo suficiente para involucrarse plenamente en el proceso educativo. El desafío es aún mayor cuando, como en esta escuela, los estudiantes provienen de contextos socioeconómicos precarios y carecen de acceso a materiales básicos.

Al acercarme más a la docente, pudimos conversar sobre su experiencia en la enseñanza y formación de estudiantes en una escuela multigrado. Le preguntamos directamente si, al comenzar, sabía cómo era el trabajo en este tipo de escuelas y si estaba preparada para los obstáculos que implicaba. Su respuesta fue clara: no estaba preparada. Al igual que nosotros, también había sido estudiante normalista y, en su momento, acceder a una escuela urbana era complicado, pero su formación docente no había enfatizado el trabajo en contextos multigrado.

Ante esta situación, la maestra se apoyó en sus compañeros docentes para enfrentar los retos de su labor. Junto con otros maestros de la comunidad, comenzó a compartir experiencias, conocimientos y estrategias, lo que le permitió comprender mejor la gestión y enseñanza en una escuela multigrado. Destacó que el intercambio de consejos y la retroalimentación entre pares fueron fundamentales para su aprendizaje, además del apoyo constante de su supervisor, quien desempeñó un papel clave en el fortalecimiento de su práctica docente.

Actualmente, la docente describe su labor en la escuela Francisco Zarco como una experiencia gratificante.

Ha creado un fuerte vínculo con sus estudiantes, sus familias y la comunidad, lo que ha hecho que se sienta plenamente identificada con su trabajo. A pesar de que debe viajar entre una hora y una hora y media todos los días para llegar a la escuela, encuentra satisfacción en su labor. Considera que la comunidad le brinda tranquilidad, que sus estudiantes son cooperativos y que ha adquirido la experiencia necesaria para continuar desempeñándose en el ámbito multigrado con seguridad y compromiso.

Por otro lado, en la escuela José María Morelos y Pavón, también ubicada en una zona rural donde predominan el cultivo de café y caña de azúcar, nos encontramos con una realidad similar. Aunque esta escuela tiene una mayor cantidad de docentes, aún enfrenta problemas significativos, como el rezago en lectoescritura, la falta de recursos y la constante suspensión de clases debido a situaciones extraordinarias en la comunidad. Como señala Latapí Sarre (2020), "la educación en contextos rurales exige que los docentes se adapten constantemente a las circunstancias, para garantizar que los estudiantes reciban una educación de calidad a pesar de las adversidades" (p. 72).

Es cierto que, dentro de este panorama, las políticas educativas como la Nueva Escuela Mexicana (NEM) buscan transformar la educación en México, asegurando una educación inclusiva y de calidad. Según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020), "la NEM pone énfasis en la creación de ambientes de aprendizaje flexibles que respondan a las particularidades de cada región" (p. 24). No obstante, la implementación de estos ideales se ve afectada por diversos factores, como la falta de recursos, el aumento de la carga administrativa para los docentes y la falta de apoyo institucional, lo que dificulta la aplicación efectiva de estos enfoques.

En el contexto de las escuelas multigrado, las estrategias pedagógicas se deben ajustar constantemente. De acuerdo con Calvo (2013) el docente debe:

De ser responsable e innovadora así como capacidad para resolver tareas estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias, procesando información y encontrando recursos para aprender. También debe ser capaz de flexibilizar el currículum para poder contextualizarlo y garantizar la permanencia de los estudiantes en el centro educativo, además de priorizar el trabajo entre la escuela y la comunidad. (p.9).

Esto implica no solo una planificación meticulosa, sino también una profunda comprensión del contexto y las necesidades de los estudiantes. Los proyectos de aprendizaje deben estar diseñados para fomentar la colaboración entre los estudiantes, promover la autonomía y permitir que cada uno de ellos avance en función de su propio ritmo y sus capacidades. A pesar de las dificultades, los docentes en las escuelas multigrado juegan un papel fundamental como mediadores del conocimiento, trabajando no solo con los contenidos curriculares, sino también con los valores y las habilidades que permiten a los estudiantes enfrentar los desafíos de su entorno.

La escuela multigrado Francisco Zarco se encuentra en una comunidad rural asentada en una sierra, un lugar donde las actividades económicas principales son la ordeña, la venta de quesos y la producción agrícola. Estas actividades influyen directamente en las condiciones de vida de las familias, quienes generalmente tienen un nivel socioeconómico bajo, lo que limita su acceso a servicios y recursos, especialmente aquellos relacionados con la

educación superior. Esta situación se refleja en la estructura de la escuela, una institución unitaria que atiende a 10 estudiantes de primero a sexto grado, todo en un mismo espacio y con un solo docente encargado de adaptar las clases a las necesidades de los diferentes niveles. A pesar de la dificultad de trabajar con estudiantes de distintas edades y habilidades, el apoyo de un docente de Educación Física enriquece la formación integral de los estudiantes a través de actividades académicas y físicas.

Aunque la escuela cuenta con fortalezas, enfrenta importantes desafíos. Como apunta Cárdenas Martínez (2018) “siendo la creatividad fundamental en los objetivos curriculares, es labor del maestro planificar clases dinámicas y no pasivas, donde los estudiantes deben ser imaginativos, que predominen las acciones novedosas, garantizando la adquisición de conocimientos teórico-prácticos y con resolución de problemas” (p. 219). Siendo el docente participe de la

gestión de múltiples niveles de aprendizaje exige una creatividad constante en la planificación y un enfoque flexible que se adapte a las necesidades de cada estudiante.

La infraestructura de la escuela, aunque adecuada, presenta problemas debido al clima local y la falta de vegetación en el entorno. Esto genera humedad y erosión, lo que afecta el mantenimiento de las instalaciones. La escuela dispone de dos aulas, módulos sanitarios, una cancha de concreto, juegos infantiles y una biblioteca escolar, pero se necesita mejorar estos recursos para garantizar condiciones óptimas de aprendizaje. En este contexto, la escuela primaria Francisco Zarco se presenta como un claro ejemplo de las particularidades y retos que enfrentan las escuelas multigrado en zonas rurales, destacando la necesidad de un

mayor apoyo institucional para superar las limitaciones impuestas por su entorno.

Por otro lado, la escuela primaria “José María Morelos y Pavón”, ubicada en una comunidad rural donde predominan actividades como el cultivo de café y caña de azúcar, es una institución de organización tridocente. En este modelo, tres docentes atienden dos grados cada uno, lo que permite distribuir de manera más equitativa la carga de trabajo. A pesar de contar con tres salones, una biblioteca, una cancha y un comedor, y de estar rodeada de una gran cantidad de flora, esta escuela también enfrenta una serie de desafíos. Según Clementino de Souza y Pacheco Ramos (2022) en el contexto educativo rural “se ve

mayor intensificación del trabajo” (p.8) y existe una “gran demanda de horas de actividad en el proceso de organización de la enseñanza, dado que toda clase impartida por los profesores presupone una organización del trabajo previo de planeación y preparación de materiales, así como de actividad posterior de acompañamiento y evaluación” (p. 9). Además, la escuela sufre de un rezago significativo en lectoescritura, que afecta a la mayoría de los alumnos. La carga administrativa, las constantes suspensiones de clases debido a situaciones extraordinarias y la falta de recursos son obstáculos que dificultan el avance académico de los estudiantes.

La comunidad de Puerto Rico, donde se encuentra esta escuela, es pequeña y se ubica relativamente cerca de la ciudad de Xalapa, Veracruz, sus habitantes dependen principalmente del cultivo como actividad económica. En la comunidad predomina un estilo de vida tradicional, lo que a veces limita la participación activa de los padres en las tareas escolares de los niños. Sin embargo, es importante señalar

que, como señala la SEP (2020), "la relación entre la comunidad y la escuela es fundamental para el desarrollo de actividades que fomenten la participación y el aprendizaje" (p. 38). Aunque el apoyo directo de los padres en las tareas es limitado, suelen involucrarse en las actividades organizadas por la escuela, como los festivales.

En este contexto, la NEM promueve un enfoque inclusivo y contextualizado, orientado a responder a las necesidades específicas de las comunidades y sus entornos. Sin embargo, surge la pregunta: ¿cómo se materializan estos ideales en un aula multigrado? Su implementación, en entornos rurales, debe considerar las particularidades de cada comunidad y proporcionar a los docentes las herramientas necesarias para adaptarse a las realidades de sus estudiantes. Basándonos en la NEM representa una oportunidad para que la educación se transforme, sin embargo, se necesita compromiso de los actores que estén involucrados.

Un aula para todos: la Nueva Escuela Mexicana en el contexto multigrado

La NEM es un modelo educativo propuesto por el gobierno de México, que tiene como objetivo transformar el sistema educativo nacional para garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y que promueva el desarrollo integral de los estudiantes. Esta propuesta se enmarca dentro de una visión más amplia de la política educativa, centrada en la equidad social, el respeto a la diversidad cultural, y la formación cívica y ética de los estudiantes. La NEM enfatiza la atención a las características particulares de los contextos locales, como las comunidades rurales e indígenas, y promueve un enfoque pedagógico flexible y adaptado a las necesidades de cada región.

La NEM pone un énfasis central en la equidad y la inclusión, buscando eliminar las brechas educativas entre las diferentes regiones y contextos del país. Uno de los pilares fundamentales de la NEM es garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen étnico, cultural o socioeconómico, tengan acceso a una educación de calidad que promueva su desarrollo integral. Además, se promueve no solo el desarrollo cognitivo, sino también el desarrollo socioemocional, ético y cívico de los estudiantes. Díaz Barriga (2021) afirma que la NEM busca formar ciudadanos conscientes de sus derechos y responsabilidades, capaces de contribuir al bienestar de sus comunidades y del país.

En lugar de imponer un currículo rígido, la NEM propone un currículo flexible y contextualizado que se adapte a las necesidades locales. La NEM reconoce las particularidades de las escuelas rurales, indígenas y multigrado, proponiendo contenidos que respeten las tradiciones, costumbres y lenguas originarias de las comunidades. Esto permite que los estudiantes se identifiquen con lo aprendido y se valore su cultura.

En la práctica educativa, la contextualización se llevó a cabo siguiendo los principios establecidos por la NEM, implementando la metodología del aprendizaje basado en proyectos. A partir del programa analítico, un documento elaborado en la escuela para adaptar la enseñanza a las necesidades locales, se establecieron las bases del proyecto. Ambas escuelas, en conjunto, decidieron abordar la temática de la alimentación saludable, un tema que se transversalizó con la biodiversidad de la comunidad. Este enfoque permitió que los estudiantes no solo aprendieran sobre nutrición, sino también sobre la importancia de los recursos naturales locales en la producción de alimentos.

La NEM, como modelo, ofrece un marco flexible que busca adaptarse a las características locales y a la diversidad de los estudiantes, lo cual es clave para las escuelas multigrado. Según la Guía de Implementación de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2020), "el docente debe contar con herramientas que le permitan organizar el aula de manera eficiente, adaptando los contenidos y las actividades a las necesidades de los estudiantes"(p. 39). Este enfoque tiene el potencial de facilitar la adaptación, ya que se enfoca en estrategias pedagógicas que buscan gestionar la diversidad dentro del aula, promoviendo la cooperación entre los estudiantes de diferentes grados y edades. Por ejemplo, los estudiantes mayores pueden asumir roles de liderazgo, ayudando a sus compañeros más pequeños, lo que favorece tanto el aprendizaje como el desarrollo social.

En el aula unitaria, la adaptación constante a la gran diversidad de los estudiantes es fundamental. El hecho de tener alumnos desde el primer hasta el sexto grado, y un solo docente a cargo de todos, obliga a implementar estrategias que faciliten la gestión y el aprendizaje. El docente debe abordar los contenidos de manera flexible, atendiendo las necesidades de cada nivel de los estudiantes. Para ello se usó la actividad diferenciada que está "destinada para uno de los agrupamientos flexibles de acuerdo con un contenido específico, ritmo de aprendizaje, ciclo, fase o proyecto. Podrán diseñarse tantas como se requieran al interior del grupo multigrado" (Diego J., et al, 2024, p.183). En este contexto, el uso diario de los guiones didácticos,

especialmente para primaria alta (de cuarto a sexto grado de primaria), se convirtió en una herramienta clave. Además, se asignaban algunas comisiones a los estudiantes, lo que les permitía asumir responsabilidades y participar activamente en la organización del aula. Otra estrategia muy

efectiva en las escuelas unitarias es el uso de monitores, quienes, al ser líderes dentro del aula, apoyan al docente en la gestión de los diferentes grupos, contribuyendo a un ambiente de colaboración y aprendizaje. Esta combinación de estrategias facilita la adaptación del docente y fomenta la autonomía de los estudiantes.

En esta institución de organización tridocente, la docente implementa estrategias para mantener una buena organización en el aula, entre las cuales destacaba el uso de monitores. Estos monitores eran estudiantes que mostraban mayor participación en clase y permanecían activos tanto en las actividades como en el salón (no necesariamente mayor calificación o rendimiento académico). La función principal de los monitores era apoyar a los compañeros que presentaban mayor rezago, especialmente en el área de lectoescritura. Esto permitía a los alumnos con dificultades trabajar en equipo con sus pares y aprender mediante el apoyo mutuo. Además, los monitores colaboraban con la docente en tareas como pasar lista y repartir el material necesario para las actividades escolares.

De esta manera, la docente pudo enfocarse en otras responsabilidades sin saturarse, ya que delegaba algunas funciones a los monitores, lo que favorecía una dinámica más organizada y eficiente en el aula.

Sin embargo, la adaptación no siempre es fácil. En un aula multigrado o tridocente, el docente debe asumir múltiples roles y responsabilidades, lo que puede resultar abrumador si no se cuenta con el apoyo adecuado. Aunque la NEM enfatiza la importancia de un currículo flexible y la formación integral del docente, en la práctica, los retos logísticos, como la falta de recursos o de personal, pueden

dificultar la implementación efectiva de estos ideales. La falta de recursos y la sobrecarga de trabajo para los docentes en aulas multigrado pueden limitar la efectividad de las políticas propuestas, aunque el marco teórico sea prometedor.

En la escuela tridocente se observaron las dificultades que enfrentan los docentes al asumir múltiples roles y responsabilidades, en contraste con una escuela unigrado. En las escuelas unigrado, los docentes suelen concentrarse exclusivamente en las tareas relacionadas con su salón de clases, como la planificación de actividades y la organización de las lecciones. En cambio, en una escuela multigrado, los maestros deben abarcar un mayor número de funciones y atender a diversos grupos, lo que incrementa significativamente su carga laboral y los desafíos organizativos.

En resumen, aunque la NEM tiene un enfoque teórico que podría facilitar la adaptación en aulas multigrado o tridocentes, su implementación efectiva depende de varios factores, como el apoyo institucional, los recursos disponibles y la preparación del docente. Si estos factores no están presentes, la adaptación puede ser más difícil, a pesar de las intenciones inclusivas y flexibles de la NEM.

El enfoque educativo propuesto busca ser inclusivo y contextualizado, reconociendo las particularidades de los diversos entornos en los que se imparte la educación en México, como las escuelas multigrado y rurales. Sin embargo, surge la pregunta: ¿es suficiente este enfoque para afrontar las particularidades de estos entornos? Este modelo enfatiza la necesidad de adaptar los contenidos y las estrategias pedagógicas a las características locales, atendiendo las diferentes realidades sociales, económicas y culturales de los estudiantes.

Según la NEM, la educación debe ser flexible y adaptarse a las condiciones específicas de cada comunidad, lo cual es fundamental para garantizar una educación de calidad y equitativa que promueva el desarrollo integral de todos los estudiantes (SEP, 2020). No obstante, este enfoque plantea también el desafío de cómo hacer frente a las particularidades de entornos complejos como las escuelas multigrado, donde los docentes deben gestionar diferentes niveles de aprendizaje en un solo aula.

Un aula, un maestro y seis grados: el desafío de la escuela unitaria

¿Cómo enseñar a niños de seis edades diferentes y seis grados distintos en un solo aula, con un único maestro? Esa pregunta rondó en mi mente cuando decidí asumir el reto de enseñar en una escuela unitaria. Ubicada en una pequeña comunidad rural rodeada de montañas y campos de cultivo, la escuela Francisco Zarco representaba un desafío complejo y fascinante: un espacio multigrado donde, al inicio de mis prácticas educativas, contaba con diez estudiantes. Sin embargo, durante un periodo de ausencia de aproximadamente una semana, uno de ellos fue dado de baja por problemas familiares, quedando el grupo reducido a nueve estudiantes, desde primero hasta sexto grado, compartiendo el mismo entorno de aprendizaje.

Para mí, presentarme en una escuela unitaria no era una experiencia completamente nueva, pues el semestre anterior ya había estado en un contexto similar. Sin embargo, en este quinto semestre, la experiencia fue distinta. Mi primera práctica me dejó grandes enseñanzas y reflexiones

sobre lo que estaba haciendo bien, lo que necesitaba mejorar y qué estrategias podría implementar para convertir el aula en un verdadero ambiente de aprendizaje.

El aula unitaria era más que un espacio físico; era el corazón de la comunidad. Sus paredes albergaban historias de generaciones pasadas, los sueños de niños pequeños y la incansable labor de un maestro que debía atender las necesidades de todos los alumnos mientras adaptaba la enseñanza al contexto rural. No había espacio para la improvisación: cada decisión pedagógica requería una planificación precisa y un profundo entendimiento de la diversidad del grupo.

La escuela no funcionaba en aislamiento. La comunidad que rodea la primaria Francisco Zarco juega un papel clave en la educación de los niños. Aunque las familias enfrentaban limitaciones económicas y sociales, su compromiso era evidente. Los padres participan en actividades escolares, apoyan con materiales y muestran un interés genuino en el progreso de sus hijos. Sin embargo, no todo era sencillo. Las familias tenían contextos diversos, lo que significaba que algunos niños requerían atención adicional para abordar problemas emocionales o de comportamiento. A pesar de ello, la solidaridad de la comunidad y su disposición para colaborar brindaban un apoyo invaluable en mi labor diaria.

Desde el primer día, comprendí que mi rol como docente en una escuela unitaria iba mucho más allá de enseñar contenidos. Tenía que ser una guía, una motivadora y, sobre todo, una persona capaz de adaptarse constantemente. Los nueve estudiantes, con edades y habilidades tan variadas, requerían estrategias personalizadas sin descuidar el aprendizaje grupal. El grupo estaba conformado por dos estudiantes de primer grado (una

niña y un niño), un niño de segundo grado, un niño de tercer grado, dos niñas en cuarto grado, una niña en quinto grado y tres estudiantes en sexto grado (dos niñas y un niño). Desde el primer día, su actitud fue amable y carismática. Nos recibieron cálidamente con comida y café, mostrando su entusiasmo por nuestra presencia en la escuela.

Ellos estaban emocionados porque era la primera vez que tenían practicantes en su aula. Su entusiasmo se acrecentaba por el hecho de contar con maestros jóvenes en su escuela, algo poco común en su comunidad. Generalmente, los únicos docentes que visitaban la escuela eran el supervisor y la maestra titular. Adaptarnos a los estudiantes también implicó comprender su realidad. A diferencia de otras escuelas donde la educación es la prioridad absoluta, en esta comunidad los niños tienen responsabilidades fuera del aula. Muchos cuidan del ganado, trabajan en la siembra con sus familias y, en varios casos, viven con sus abuelos porque sus padres trabajan en el campo o han migrado a Estados Unidos. Además, la mayoría proviene de hogares encabezados por madres solteras. Estos factores fueron clave para entender sus necesidades y diseñar estrategias adecuadas.

Uno de los retos más grandes que enfrenté fue recordar que cada estudiante pasaba por un nivel cognitivo distinto y que los programas de estudio establecen objetivos y habilidades específicas para cada grado. A veces, me costaba equilibrar la atención entre todos y asegurarme de que cada uno adquiriera el conocimiento adecuado. Sin embargo, con el tiempo, mejoré en la adaptación de actividades diferenciadas, lo que me permitió atender de manera equitativa a todos los grados. Opté por implementar actividades diferenciadas y el uso de monitores. Los guiones

didácticos, diseñados para los estudiantes de primaria alta, les brindaban autonomía, permitiéndome dedicar más atención a los pequeños. Los alumnos mayores asumieron un rol de apoyo, ayudando a sus compañeros más jóvenes, fomentando la colaboración y el trabajo en equipo.

Un proyecto significativo fue el de la alimentación saludable, donde abordamos temas como el plato del buen comer, la jarra del buen beber y la importancia de la actividad física. Iniciamos con actividades lúdicas y colaborativas que captaron la atención de todos. Los pequeños dibujaban los grupos de alimentos, mientras que los mayores analizaban la proporcionalidad en una dieta balanceada. A pesar del éxito, sentí que no pudimos desarrollarlo con la profundidad que me hubiera gustado debido a la suspensión frecuente de actividades y la jornada escolar reducida. Me quedé con la inquietud de haber podido hacer un diagnóstico inicial más preciso para disminuir las brechas de aprendizaje.

Otra estrategia clave fue el uso de las artes visuales como herramienta pedagógica. Implementé talleres de pintura, dibujo y escultura, que no solo fomentaron la creatividad, sino que también desarrollaron habilidades motrices y emocionales. Estos espacios se convirtieron en un oasis dentro de la jornada escolar, donde los niños trabajaban con entusiasmo y confianza.

Trabajar en la escuela Francisco Zarco fue una experiencia transformadora. Aprendí que enseñar en un aula unitaria no solo requiere habilidades pedagógicas, sino también un compromiso profundo con el contexto y las personas. Hubo momentos en los que dudé de mi capacidad para guiar el aprendizaje de los estudiantes, pero el acompañamiento de mi maestra titular y mi compañero de prácticas fue fundamental para superar estos desafíos.

La flexibilidad, la empatía y la creatividad se convirtieron en pilares fundamentales de mi práctica. Esta experiencia me dejó aprendizajes valiosos: la importancia de las actividades diferenciadas, el poder de los proyectos temáticos y el impacto positivo de las artes en la formación integral de los estudiantes. Aunque el camino estuvo lleno de desafíos, los momentos de éxito y las sonrisas de los niños reafirmaron mi vocación docente.

Aunque el camino estuvo lleno de desafíos, los momentos de éxito y las sonrisas de los niños reafirmaron mi vocación docente. Al final de la jornada, el aula unitaria dejó de ser un desafío insuperable para convertirse en un espacio de aprendizaje compartido, donde la diversidad no era un obstáculo, sino una riqueza que enriqueció la experiencia educativa. La escuela Francisco Zarco sigue siendo un símbolo de lo que es posible lograr cuando la educación se adapta al contexto y las necesidades de los estudiantes, y cuando el compromiso y la pasión guían cada paso del proceso.

En un aula multigrado, el currículo flexible es esencial. Para atender las necesidades de estudiantes de diferentes grados, implementé actividades diferenciadas y guiones didácticos que me permitieron adaptar los contenidos según las fases de desarrollo de cada alumno. Por ejemplo, mientras los estudiantes de primero trabajaban en actividades relacionadas con la lectoescritura inicial, los de primaria alta profundizaban en temas como la proporcionalidad en una dieta balanceada. Este enfoque permitió que cada alumno avanzará según sus capacidades y necesidades, sin dejar de participar en dinámicas grupales.

Trabajar proyectos como en este caso, la alimentación saludable, no solo involucró a los estudiantes, sino también a sus familias y la comunidad. Las madres y padres de familia participaron activamente, aportando ideas y materiales para las actividades. Además, las sesiones incluyeron dinámicas que conectaban la vida cotidiana de los estudiantes con el aprendizaje en el aula, como la elaboración de menús saludables basados en alimentos locales. Esto fortaleció el vínculo entre la escuela y la comunidad, mostrando que el aprendizaje es un esfuerzo conjunto.

Fomentar el desarrollo socioemocional en un grupo tan diverso fue un aspecto clave. Utilicé actividades colaborativas, como el trabajo en equipos mixtos, donde los estudiantes mayores asumieron roles de guía para los más pequeños. Esto no solo fortaleció la convivencia, sino que también promovió valores como la solidaridad, el respeto y la empatía. Además, actividades artísticas como la pintura y la escultura ofrecieron un espacio para que los estudiantes expresaran sus emociones y desarrollaran habilidades blandas como la creatividad y la autorregulación.

Diseñar actividades adaptadas a las necesidades de cada grado requería un nivel de detalle significativo. A menudo, el tiempo destinado a planificar no era suficiente, lo que generaba presión y, en ocasiones, la sensación de que ciertos aspectos podrían haberse trabajado mejor. La falta de recursos específicos para aulas multigrado representó un desafío constante. Para superarlo, recurrí a la creatividad, elaborando materiales propios y aprovechando recursos disponibles en la comunidad, como láminas informativas y objetos cotidianos que sirvieron como herramientas didácticas.

La interacción entre estudiantes de diferentes niveles fue una fortaleza clave. Los mayores no sólo reforzaron sus conocimientos al enseñar a los menores, sino que también

desarrollaron habilidades de liderazgo. A su vez, los más pequeños encontraron modelos a seguir en sus compañeros mayores, lo que generó un ambiente de aprendizaje solidario. Aprovechar la experiencia y los conocimientos de los estudiantes de grados superiores fue una estrategia muy efectiva. Ellos se involucraron activamente en la dinámica del aula, apoyando a sus compañeros más jóvenes y asumiendo responsabilidades que les permitieron sentirse valorados y desarrollar su confianza.

Desafíos y crecimiento en la escuela tridocente

En la práctica, las situaciones suelen ser muy diferentes a lo que se plantea en la teoría, ya que muchas cosas no salen como se habían planeado desde un inicio. En la escuela tridocente, me enfrenté a desafíos que no solo estaban relacionados con los aspectos dentro del salón de clases, sino también con factores externos, como la comunidad y los recursos necesarios para implementar las actividades.

Uno de los principales desafíos fue la falta de apoyo de los padres de familia en las actividades académicas. Mi grupo estaba conformado por un total de catorce alumnos de los cuales los grados eran quinto y sexto grado, en donde doce alumnos eran de sexto grado y los 2 alumnos restantes de quinto grado, mis alumnos no cumplían con las tareas en casa debido a la falta de apoyo por parte de sus padres o a la carencia de los recursos necesarios. Esto también dificultó el seguimiento de las indicaciones de la docente titular, quien solicitaba que se encargaran actividades en casa para dar continuidad al trabajo realizado en el aula. Aunque, en principio, esta estrategia parecía ser la más adecuada para

complementar lo aprendido, el no cumplimiento de estas tareas imposibilitaba dar el seguimiento planeado. Como resultado, la dinámica de la clase debía interrumpirse o adaptarse para abordar lo que no se había realizado en casa, dificultando el avance de la enseñanza. Tomando en cuenta que constantemente tenía que realizar modificaciones en los tiempos de mis planeaciones para que se adecuaban de acuerdo a lo que los alumnos iban realizando en las sesiones.

Este problema también está relacionado con otro de los desafíos típicos en las escuelas multigrado: la gestión del tiempo. Debido a situaciones como suspensiones escolares por eventos extraordinarios (clima, percances en la comunidad, jornadas de vacunación, entre otros), como ya lo mencioné, las planeaciones debían ser ajustadas y modificadas para que el objetivo principal, que es el aprendizaje significativo, no se viera comprometido por el simple cumplimiento de tareas. Si bien las adecuaciones en las planeaciones son inevitables en cualquier contexto, en un entorno multigrado, estas modificaciones podrían ser más frecuentes debido a la importancia que la comunidad otorga a ciertos eventos.

La falta de recursos fue un reto al inicio, ya que, al ir conociendo el contexto, me di cuenta de que los alumnos podían llevar materiales de su casa al salón y tuve que considerar lo que la escuela ofrecía. Así, la gran mayoría de los materiales fueron proporcionados por mí, pues los alumnos en varias ocasiones mencionaron tener que ir hasta Coatepec para poder conseguir materiales como pinturas o plastilinas, y si bien Coatepec se encuentra a unos 20 minutos de la comunidad de Puerto Rico, no todos los alumnos tenían la oportunidad de ir. Sin embargo, entre los recursos disponibles, los libros de texto fueron un apoyo importante, aunque no asumieron toda la responsabilidad de las actividades.

El reto más complejo se presentó con los alumnos con rezago en lectoescritura. Dado que eran estudiantes del último grado de primaria, me resultaba difícil entender por qué no se les había dado prioridad en los grados anteriores. Por esta razón, la implementación de actividades diferenciadas fue fundamental para estos alumnos. Además, recibían apoyo de Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), aunque solo una vez a la semana, lo que dificultó el seguimiento en casa, ya que los padres de familia no apoyaban en esta situación a los alumnos y esto no permitía observar un avance significativo. No obstante, gracias al trabajo con los monitores y las actividades diferenciadas, mis alumnos lograron trabajar a la par de sus compañeros, evitando ser excluidos de las actividades diarias.

Por otro lado, la manera en la que integré la NEM en la planeación fue a través del uso de un currículo flexible. Esto se debió a que adaptar los contenidos a los diferentes niveles resultaba ser menos complicado que en una escuela unitaria. Al ser dos grados por salón, la diferencia en los niveles cognitivos no suele ser tan grande. Lo que hice en la planeación fue adaptar las actividades según lo que cada Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) requería para cada grado, manteniendo el tema común y asignando a cada grado una actividad diseñada de acuerdo con los aprendizajes que esperaba que los alumnos adquirieran.

Sin embargo, debido a que en el aula había solo dos alumnos de un grado y doce de otro, la principal diferencia recayó en los alumnos con rezago en lectoescritura. Fue en este caso donde hice uso del currículo flexible para poder atender las necesidades específicas de esos estudiantes.

En cuanto a los proyectos comunitarios que plantea la NEM, estos se realizaron de manera incompleta. Aunque en la planeación se había considerado la participación de la comunidad en las actividades realizadas por los alumnos, no fue posible concretar un proyecto comunitario debido a que los tiempos se vieron afectados por las suspensiones escolares y las actividades decembrinas. Como resultado, no pude llevar a cabo el proyecto comunitario originalmente planeado. Sin embargo, concreté un proyecto basado en la metodología "Aprendizaje basado en indagación", aunque también resultó complicado implementarlo debido a los pocos recursos con los que los alumnos contaban en casa.

En el ámbito socioemocional, implementé una nueva estrategia en el aula, ya que la docente titular no solía darle mucha importancia a estas situaciones. En general, en la escuela no se observó que se le brindara la atención que requiere, a pesar de contar con una psicóloga en la institución. En ningún momento se presenció la realización de actividades que pudieran ayudar a los alumnos a comprender sus emociones y a mejorar la convivencia con sus compañeros.

Ante esta situación, en el aula creé un espacio para que los alumnos pudieran expresar sus opiniones sobre la clase, así como realizar una autoevaluación de su desempeño en los proyectos. De esta manera, promoví la mejora continua e implementación de nuevas estrategias en el salón de clases para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, trabajé en el fomento de la empatía, el compañerismo y el trabajo en equipo. Estos valores, que anteriormente no se habían observado con frecuencia, se hicieron fundamentales para mejorar la dinámica del aula.

Considero que estas intervenciones fueron las que permitieron un mayor aprendizaje. Durante este período, me

enfrenté a momentos de retos y desafíos en los que tomé decisiones para poder superarlos, no solo en la planeación de las actividades, sino también durante la intervención. Al mismo tiempo, surgieron situaciones que hicieron que la motivación disminuyera, llegando a cuestionar el sentido de las actividades, la dirección que quería tomar y si realmente les estaba ayudando a mis alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, tras una reflexión, pude identificar en qué aspectos se puede mejorar, comprendiendo que situaciones como estas no siempre son negativas, ya que ofrecen la oportunidad de aprender de ellas. Con el tiempo y la práctica, espero ir perfeccionando y puliendo ciertos detalles.

En cuanto a la evaluación, me sentí cómoda con los instrumentos utilizados, aunque reconocí la falta de seguimiento individualizado para cada alumno, ya que solo se realizó con algunos estudiantes. El diario de campo resultó ser una excelente herramienta, pues siempre permite recuperar lo sucedido durante la práctica. Esto me brindó la oportunidad de reflexionar por la tarde sobre lo que se pudo haber hecho mejor, identificar los aciertos y pensar en cómo presentarme al día siguiente, así como realizar las adecuaciones necesarias en la planeación. De este modo, el miedo a la escuela tridocente y a las actividades diferenciadas se fue perdiendo poco a poco. Si bien existen áreas de oportunidad, lo realizado en el aula representa un gran avance que contribuye al crecimiento y perfeccionamiento de mi práctica docente.

Conclusiones

En definitiva, la experiencia vivida en las escuelas multigrado nos invita a reflexionar sobre la complejidad de atender a la diversidad en entornos rurales, donde las condiciones y los recursos limitados plantean retos constantes para los docentes. A pesar de estas dificultades, la práctica educativa en estos contextos demuestra la importancia de la flexibilidad, la creatividad y la adaptabilidad en la labor docente. Esta experiencia nos ha mostrado que, para que la educación en el modelo multigrado sea efectiva, se requiere un enfoque que contemple tanto las necesidades académicas como las socioemocionales de los estudiantes, promoviendo una educación inclusiva que respete y valore la diversidad.

En relación con las categorías planteadas en la introducción, se lograron avances significativos, pero también se identificaron áreas de oportunidad. En cuanto a la formación docente, se alcanzaron logros a través de la experimentación y la observación, lo que permitió a los docentes desarrollar nuevas estrategias pedagógicas y fortalecer sus competencias socioemocionales. Sin embargo, la falta de formación específica para el trabajo en escuelas multigrado sigue siendo un reto importante, lo que resalta la necesidad de un apoyo más estructurado para que los docentes puedan enfrentar de manera más efectiva las particularidades de este modelo educativo.

Respecto a la escuela multigrado, se evidenció la implementación exitosa de actividades diferenciadas y proyectos integradores, como la alimentación saludable, que promovieron una enseñanza adaptativa y colaborativa entre los estudiantes. A pesar de ello, la gestión de tiempos y la sobrecarga laboral del docente siguen siendo desafíos persistentes. La organización del aula multigrado, con la

asignación adecuada de tareas y la gestión de recursos, continúa siendo un aspecto crítico por resolver.

Finalmente, la experiencia docente en el multigrado ha resaltado la importancia de la flexibilidad y la creatividad en la organización del aula, logrando fomentar un ambiente de cooperación entre estudiantes de diferentes grados. La interacción entre estudiantes más grandes y pequeños ha sido una fortaleza en la práctica educativa, favoreciendo habilidades de liderazgo y empatía. Sin embargo, los desafíos de tiempo, la falta de personal docente y la necesidad de un seguimiento individualizado continúan siendo barreras para un desarrollo educativo más integral.

Este recorrido nos ha dejado claro que, aunque se lograron avances significativos en la implementación de estrategias inclusivas y adaptativas, la educación en entornos multigrado requiere un apoyo institucional más sólido y recursos adecuados para superar las limitaciones actuales. Es esencial seguir reflexionando sobre nuestra práctica docente y continuar ajustando las estrategias para garantizar que todos los estudiantes, sin importar su contexto, reciban una educación de calidad que atienda sus diversas necesidades y fomente su desarrollo integral. Solo a través de un compromiso constante con la mejora educativa podremos asegurar que las comunidades rurales no queden rezagadas en la búsqueda de una educación justa e igualitaria.

Nuestra experiencia en una escuela multigrado ha sido un proceso de aprendizaje y adaptación constante. Al llegar a este espacio, encontramos un aula en la que convergen diferentes grados, cada uno con sus propias necesidades y ritmos de aprendizaje. La planificación de las clases se convierte en un reto mayor al tener que diseñar

estrategias que permitieran atender la diversidad sin descuidar el desarrollo integral de cada estudiante.

Uno de los aspectos más desafiantes ha sido la gestión del tiempo y la organización de las actividades. Al no contar con compañeros docentes que pudieran compartir la carga de trabajo, la responsabilidad de diseñar, impartir y evaluar las clases recae completamente en el docente. Esto nos llevó a reflexionar sobre la importancia de la autonomía del estudiante y la necesidad de fomentar el aprendizaje colaborativo, permitiendo que los alumnos de grados mayores apoyaran a los más pequeños en ciertos momentos del proceso educativo.

A pesar de los retos, también identificamos oportunidades significativas en este modelo educativo. La convivencia entre diferentes edades favorece la construcción de aprendizajes más enriquecedores, pues permite que los estudiantes desarrollen habilidades de cooperación, empatía y liderazgo. Asimismo, la flexibilidad curricular brinda la posibilidad de diseñar proyectos integradores que conectan distintas áreas del conocimiento y fomentan un aprendizaje más significativo.

Sin embargo, la falta de recursos y la escasa formación específica para el trabajo en escuelas unitarias siguen siendo desafíos importantes. Muchas de las estrategias que he implementado han surgido de la experimentación y la observación, lo que me ha permitido crecer profesionalmente, pero también me ha hecho consciente de la necesidad de mayor apoyo institucional para los docentes que trabajan en estos contextos.

En definitiva, la experiencia en la escuela multigrado ha sido transformadora. Este aprendizaje no solo ha impactado en nuestra práctica docente, sino que también ha

reafirmado el compromiso con la educación en comunidades rurales y con la búsqueda de estrategias que realmente respondan a las necesidades de los estudiantes en estos entornos. La experiencia vivida en las escuelas multigrado nos invita a reflexionar sobre la complejidad de atender a la diversidad en entornos rurales, donde las condiciones y los recursos limitados plantean retos constantes para los docentes. A pesar de estas dificultades, la práctica educativa en estos contextos demuestra la importancia de la flexibilidad, la creatividad y la adaptabilidad en la labor docente. Esta experiencia nos ha mostrado que, para que la educación en el modelo multigrado sea efectiva, se requiere un enfoque que contemple tanto las necesidades académicas como las socioemocionales de los estudiantes, promoviendo una educación inclusiva que respete y valore la diversidad.

En relación con las categorías planteadas en la introducción, se lograron avances significativos, pero también se identificaron áreas de oportunidad. En cuanto a la formación docente, se alcanzaron logros a través de la experimentación y la observación, lo que permitió a los docentes desarrollar nuevas estrategias pedagógicas y fortalecer sus competencias socioemocionales. Sin embargo, la falta de formación específica para el trabajo en escuelas multigrado sigue siendo un reto importante, lo que resalta la necesidad de un apoyo más estructurado para que los docentes puedan enfrentar de manera más efectiva las particularidades de este modelo educativo.

Respecto a la escuela multigrado, se evidenció la implementación exitosa de actividades diferenciadas y proyectos integradores, como la alimentación saludable, que promovieron una enseñanza adaptativa y colaborativa entre los estudiantes. A pesar de ello, la gestión de tiempos y la

sobrecarga laboral del docente siguen siendo desafíos persistentes. La organización del aula multigrado, con la asignación adecuada de tareas y la gestión de recursos, continúa siendo un aspecto crítico por resolver.

Finalmente, la experiencia docente en el multigrado ha resaltado la importancia de la flexibilidad y la creatividad en la organización del aula, logrando fomentar un ambiente de cooperación entre estudiantes de diferentes grados. La interacción entre estudiantes más grandes y pequeños ha sido una fortaleza en la práctica educativa, favoreciendo habilidades de liderazgo y empatía. Sin embargo, los desafíos de tiempo, la falta de personal docente y la necesidad de un seguimiento individualizado continúan siendo barreras para un desarrollo educativo más integral.

Este recorrido nos ha dejado claro que, aunque se lograron avances significativos en la implementación de estrategias inclusivas y adaptativas, la educación en entornos multigrado requiere un apoyo institucional más sólido y recursos adecuados para superar las limitaciones actuales. Es esencial seguir reflexionando sobre nuestra práctica docente y continuar ajustando las estrategias para garantizar que todos los estudiantes, sin importar su contexto, reciban una educación de calidad que atienda sus diversas necesidades y fomente su desarrollo integral. Solo a través de un compromiso constante con la mejora educativa podremos asegurar que las comunidades rurales no queden rezagadas en la búsqueda de una educación justa e igualitaria.

Referencias

- Calvo, G. (2013). La formación docente para la educación inclusiva. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002&lng=es&tlng=es.

- Cárdenas Martínez, L. D. (2019). La creatividad y la educación en el siglo XXI. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 12(2), 211-224. <https://doi.org/10.15332/25005421.5014>
- Castro, R., & Garfias, R. (Coords.). (2024). Escenarios y desafíos para la formación del normalismo en México. México: Ediciones Rébsamen.
- Latapí Sarre, P. (2020). La Nueva Escuela Mexicana: fundamentos y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(87), 25-45.
- Mateos Blanco, T. & Núñez Cubero, L. (2012). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(2), 111–128. <https://doi.org/10.14201/8648>
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Ediciones Graó.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). La educación multigrado: Estrategias y políticas en el ámbito rural. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). La Nueva Escuela Mexicana: Transformando el sistema educativo. SEP.
- Souza, E. & Pacheco, M. (2022). Condiciones de trabajo de los profesores de las escuelas rurales del Territorio de

Identidad. Praxis & Saber, 13(33), e13139. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.13139>

Subsecretaría Educación Media Superior (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Gob.mx.

<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Torres Muñoz, J. R. & Martínez Rizo, F. (2020). Multigrado y equidad en la Nueva Escuela Mexicana. Perfiles Educativos, 42(169), 54-71.

CAPÍTULO 9

LOS LIBROS DE TEXTO Y SU PAPEL EN LA ESCUELA MULTIGRADO

Karla del Carmen Tamariz Calleja¹
Sasha Haydee Vidaña Mota²

Introducción

La narrativa tipo pedagógica que se presenta a continuación tiene como propósito reflexionar sobre una realidad que se encuentra latente en muchos contextos educativos, especialmente en los entornos rurales. En nuestra formación como docentes, nos resulta fundamental reconocer ¿qué papel juegan los libros de texto en nuestra práctica didáctica-pedagógica?, en especial en un contexto multigrado, el cual percibimos como un modelo que ha sido clave para la atención educativa de comunidades dispersas y con recursos limitados.

La educación multigrado en México ha sido un tema de interés en el sistema educativo, incluso desde lo más sencillo como su propia razón de existir, el cual consta con grupos de diferentes niveles de aprendizaje coexistiendo en un solo espacio de enseñanza. Es de destacar que los procesos didácticos que ocurren en los grupos multigrado

¹ <https://orcid.org/0009-0002-7006-8492>

² <https://orcid.org/0009-0006-1709-7357>

poseen características particulares, tanto así que pueden ser considerados propios y específicos de la modalidad (Santos, 2011).

A lo largo de las últimas décadas, esta modalidad ha enfrentado importantes transformaciones con base a los planes de estudio que se presentan, los cuales han buscado una adaptabilidad a las necesidades tanto pedagógicas como sociales de los estudiantes en contextos diversos. Si bien, el foco principal de cualquiera de las modificaciones curriculares se centra en el aprendizaje y bienestar de los alumnos, es crucial reconocer de qué manera estos cambios también tienen un impacto en la práctica docente, particularmente en la enseñanza multigrado en el nivel de educación básica.

Esta forma de organización escolar, que se ha perpetuado durante los últimos 100 años, sigue siendo una de las principales respuestas ante la falta de matrícula e infraestructura adecuada para establecer escuelas de un solo grado.

Tabla 1

Ejemplo de matrícula en una escuela multigrado

| Grado escolar | Número de alumnos | Edad promedio |
|--------------------------|------------------------------|--------------------------|
| 1° | 4 | 6–7 años |
| 2° | 3 | 7–8 años |
| 3° | 5 | 8–9 años |
| 4° | 1 | 9–10 años |
| 5° | 3 | 10–11 años |
| 6° | 2 | 11–12 años |

Nota. Elaboración propia con fines ilustrativos.

Se propone realizar un breve recorrido histórico por los planes de estudio a partir de 1993, con el propósito de analizar la manera en que los Libros de Texto Gratuitos (LTG) han sido concebidos, valorados y adaptados en el marco de la educación básica multigrado. Este análisis permitirá identificar continuidades, transformaciones y tensiones en su uso pedagógico, hasta arribar al contexto actual, en el que una parte del profesorado orienta sus procesos de planeación conforme a los principios y postulados de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Si bien el abordaje de la educación multigrado constituye un campo amplio y complejo, tal como se señaló previamente, en esta narrativa se delimita el análisis al papel que desempeñan los LTG desde la experiencia formativa de docentes en formación que realizan prácticas profesionales en contextos multigrado. De este modo, se busca visibilizar no solo su función como recurso didáctico, sino también su

incidencia en la organización pedagógica, la toma de decisiones curriculares y la construcción de propuestas contextualizadas de enseñanza.

El papel de los libros de texto en los planes de estudio para educación básica.

Los libros de texto llegaron con la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) con el decreto del presidente Adolfo López Mateos el 12 de febrero de 1959; en palabras del INEE (2018), los LTG...

...son materiales de apoyo a la enseñanza que tienen importancia especial porque incluyen actividades de aprendizaje estrechamente ligadas a los planteamientos curriculares; aún más, para aquellos alumnos que provienen de familias con contextos socioeconómicos desfavorecidos, suelen ser el único material escolar propiamente suyo (p. 46).

En el plan de estudios de 1993, se veía influenciado por el constructivismo y un enfoque en el aprendizaje significativo, se buscó promover que los alumnos construyeran su propio aprendizaje con base en sus experiencias previas. Los LTG tenían un enfoque más estructurado y científico, con la inclusión de actividades interactivas donde los estudiantes reflexionaran sobre lo que iban aprendiendo, se introdujo en ellos el enfoque por competencias, fomentando habilidades de resolución de problemas y pensamiento crítico.

Más tarde, con el plan de estudios de 2006, se impulsó la reforma de la educación básica poniendo énfasis en la mejora de la calidad educativa, con una influencia más marcada del constructivismo y en el enfoque de competencias básicas, como aprender a aprender, aprender a convivir. Los LTG fueron actualizados con un diseño más

atractivo, con ilustraciones coloridas, gráficos y diagramas para mejor visualización de los conceptos; también incluían más actividades y ejercicios que requerían la participación activa de los alumnos. Seguían buscando el desarrollo de habilidades y no solo la memorización de contenidos, con una evaluación formativa.

En 2011, se consolidó la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), de manera que el plan de estudios propuesto tenía como enfoque el desarrollo de competencias clave, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, y la adaptación de contenidos a la diversidad social y cultural del país. Los LTG que se introdujeron con la reforma se caracterizaban por su diseño dinámico, actividades que promovían la reflexión y trabajo en equipo; se continuaba con el constructivismo, el aprendizaje significativo y la evaluación formativa, de modo que se incluyeron secciones de autoevaluación para que los alumnos revisaran su progreso.

Con la reforma educativa de 2017, se hizo la propuesta de mejorar la formación docente y calidad educativa, con un nuevo enfoque en el desarrollo socioemocional. Los LTG mostraban con modernización, incluyendo recursos digitales complementarios para los contenidos, como códigos QR para tener acceso a contenidos, actividades y ejercicios en línea, dado que se destacaba el desarrollo de habilidades tecnológicas y socioemocionales, así como la enseñanza del inglés.

Finalmente, con la llegada de la NEM el enfoque que se trabaja ahora es el humanista, con influencias del constructivismo social y el enfoque socioemocional, concibiendo la educación como una herramienta para formar

ciudadanos críticos, responsables, conscientes, solidarios y participativos. Los LTG de la NEM tienen un diseño más inclusivo, promoviendo la diversidad cultural y social del país, también incluyen más recursos visuales y ejercicios colaborativos; busca vincular la educación con los valores cívicos, el respeto a los derechos humanos, la equidad de género, la inclusión y la justicia social.

Ahora bien, ¿cuál es la finalidad de mencionar y destacar los LTG en cada plan de estudios? La educación multigrado en México ha sido una necesidad constante, pero su visibilidad en los planes de estudio y LTG ha variado con el tiempo, esto influía directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos en las aulas multigrado.

Con el plan de 1993, aunque se reconoció la existencia de las escuelas multigrado, no se tenía un diseño específico para ellas, generando muchas dificultades para la adecuación de contenidos; se utilizaban los mismos LTG que una escuela completa, sin guías o materiales diseñados específicamente para docentes multigrado, teniendo los docentes que adaptar los contenidos de forma autónoma, organizando los tiempos y actividades según su experiencia.

En 2006, se logra ver un poco más de visibilidad y apoyo para la educación multigrado, promoviendo metodologías flexibles, como proyectos de aprendizaje y trabajo colaborativo, aunque los LTG seguían siendo los mismos que los de las escuelas completas, ahora los docentes recibían adecuaciones para adecuarlos, también se elaboraron guías didácticas para multigrado.

Con la llegada de la RIEB, hubo un mayor reconocimiento a multigrado en documentos oficiales, logrando que se introdujera estrategias didácticas, guías y

materiales específicos para la enseñanza multigrado, resaltando la importancia de trabajar con ejes temáticos y proyectos, todo esto ayudó a los docentes al momento de la planificación y adecuación. La integración de contenidos también fue un punto fundamental, llevando a que algunas escuelas tuvieran la oportunidad de recibir cuadernos de trabajo adaptados para estas condiciones.

De manera consecuente, con el plan de estudios en 2017, la visibilidad de multigrado se mantuvo en un mismo nivel que en el plan anterior; los cambios que se hicieron fue que se impulsaba la enseñanza multidisciplinaria permitiendo que los temas se trabajarán en diferentes niveles al mismo tiempo. Se dio más material de apoyo para el trabajo por proyectos y materiales digitales para favorecer la enseñanza en escuelas multigrado rurales con acceso a tecnología, incluso algunos estados desarrollaron guías de trabajo para multigrado, sin embargo, esto no fue de forma uniforme en el país.

Después de mencionar como los anteriores planes de estudio intentaban visualizar la educación multigrado, podemos decir que, en definitiva, con la llegada de la NEM, la educación multigrado dio un gran paso, comenzando con la inclusión del enfoque multigrado desde el currículo oficial, eliminando la estructura rígida y segmentada por asignaturas, ahora adoptando un enfoque por campos formativos, facilitando la enseñanza simultánea de diferentes grados. Ahora los LTG se diseñaron para trabajar por fases de aprendizaje, incluyendo y resaltando la importancia de la comunidad en la que los estudiantes están involucrados con proyectos que se pueden adecuar a situaciones reales de los alumnos, buscando realmente un aprendizaje integrador, situado y significativo para los alumnos. Las actividades

propuestas en los LTG ya no están segmentadas por materias, sino por un mismo contenido con diferentes niveles de profundidad. Logramos ver un aprendizaje basado en la realidad del entorno y la colaboración, beneficiando directamente a la educación multigrado.

Cuando la teoría se encuentra con la realidad: experiencias con la práctica en un aula multigrado.

Después de hacer el recorrido por los planes de estudio y hablar sobre los LTG en cada uno de ellos, nos dirigimos a responder ¿cómo se ven inmersos en las aulas multigrado estas nuevas aportaciones de los libros de texto actuales? Dialogaremos y expondremos cómo los LTG se ven inmersos en el trabajo docente.

Gracias a la valiosa oportunidad que nos brinda la institución donde nos formamos, tuvimos la oportunidad de discutir estos temas con docentes que viven día a día la práctica multigrado y todas las implicaciones que conlleva. Sin olvidar que vivimos la experiencia de situarnos, formarnos, intervenir y participar no solo en el aula, sino también en una comunidad estudiantil con modalidad multigrado.

Al dialogar con distintos docentes de esta modalidad, mismos que nos han contribuido con sus saberes y experiencias, hemos podido realizar una unión con su trabajo docente y nuestra práctica en cuanto al enfoque de los LTG actuales. Los docentes nos mencionan que efectivamente estas nuevas aportaciones se visualizan de distintas maneras, tanto adaptándose a las necesidades de los estudiantes, como facilitando el trabajo docente en los distintos grados.

Primeramente, los LTG de la NEM han comenzado a incluir explícitamente la modalidad multigrado, algo que no

se hubiera imaginado en años anteriores. Esto lo podemos observar en la organización de contenidos siendo esta más flexible, donde un solo recurso puede aplicarse en distintos grados, es decir, en los contenidos que tengan que ver con los campos formativos que nos menciona la NEM, como Saberes y

Pensamiento científico; Ética, Naturaleza y Sociedades, De lo humano y lo Comunitario e incluso para Lenguajes. Muchos de los nuevos libros, nos permiten conectar distintos temas para que sean abordados en varios grados, esto claramente nos facilita el trabajo como docentes en un aula multigrado, misma donde se trabaja con grupos de estudiantes de diferentes niveles al mismo tiempo, integrando el aprendizaje de forma más significativa.

Del mismo modo, los LTG incluyen actividades que fomentan la colaboración y el aprendizaje entre pares. Nos proponen estrategias como el trabajo en equipo, donde los estudiantes de grados superiores pueden apoyar a los de grados inferiores, esta práctica fomenta y fortalece el aprendizaje entre todos, esto no lo decimos nosotras solamente, en palabras de Castro (2018), debemos...

...tomar en cuenta la diversidad que hay en el aula y reorientarla hacia el alumnado implicado, de modo que obtenga un mejor beneficio al construir sus aprendizajes, sin perder de vista la ayuda mutua entre sus compañeros, pero a la vez hacia una mejor socialización entre los miembros del grupo, permitiendo interacción más cercana (p.86).

En el marco de nuestra práctica pedagógica en contextos multigrado, emergen experiencias que permiten problematizar el lugar que ocupan los Libros de Texto Gratuitos (LTG) en la configuración del quehacer docente.

En una actividad de investigación solicitada al alumnado, observamos que la mayoría recurrió a fuentes digitales; sin embargo, algunos estudiantes —ante la ausencia de conectividad o recursos complementarios— utilizaron el libro de texto como su única fuente de consulta. Esta situación evidenció la función de los LTG como dispositivos de acceso al conocimiento, particularmente en contextos atravesados por desigualdades estructurales.

No obstante, también se hizo visible una tensión pedagógica. Cuando se solicitaba que explicaran un concepto con sus propias palabras, varios estudiantes reproducían literalmente la definición del libro. La reiteración de esta práctica permitió advertir que, cuando el texto se asume como verdad incuestionable, se debilitan los procesos de análisis, interpretación y construcción autónoma del conocimiento. Más aún, esta lógica no solo se observa en el alumnado; existen prácticas docentes que organizan la planeación, la intervención didáctica y la evaluación exclusivamente en función del libro, reduciendo los márgenes para la problematización, la creatividad pedagógica y el pensamiento crítico.

Recordamos entonces la reflexión de una maestra coformadora, quien afirmaba que “los libros de texto son un colchón; podemos apoyarnos en ellos, pero no depender de estos”. Esta metáfora sintetiza una postura pedagógica fundamental: los LTG constituyen un soporte valioso, pero no deben convertirse en el límite de la acción docente. El aprendizaje escolar es un proceso dinámico, contextual y relacional que trasciende las páginas impresas. La tarea docente implica mediar, reinterpretar y enriquecer el material oficial, promoviendo que el alumnado dialogue con el contenido, lo cuestione y lo resignifique.

En aulas multigrado, esta resignificación adquiere una

dimensión aún más compleja y fecunda. En una escuela unitaria, donde conviven estudiantes de primero a sexto grado, un recurso como Cartografía de México y el mundo. Multigrado puede convertirse en eje articulador del trabajo didáctico. Mientras un grupo profundiza en nociones cartográficas, otro explora contenidos vinculados al entorno natural o social, dentro de una dinámica compartida que favorece la diferenciación pedagógica y el aprendizaje colaborativo. Un mismo material, mediado críticamente, permite atender distintos niveles de complejidad sin fragmentar la experiencia educativa.

La riqueza del enfoque multigrado radica precisamente en su potencial para articular saberes, fomentar la cooperación entre pares y construir trayectorias formativas integradas. Desde esta perspectiva, los LTG no desaparecen ni se sustituyen; se transforman en herramientas flexibles que dialogan con el contexto, la experiencia y la creatividad docente.

Su uso crítico se vincula con la autonomía profesional, entendida como la capacidad de tomar decisiones pedagógicas fundamentadas en las necesidades reales del aula.

En el marco del Plan de Estudios 2022 y los principios de la Nueva Escuela Mexicana, esta reflexión cobra particular relevancia. La propuesta curricular actual enfatiza la contextualización, el trabajo por proyectos y la vinculación con la comunidad, elementos que demandan una postura activa frente al material oficial. Así, los LTG deben asumirse como punto de partida y no como destino final del proceso educativo. La enseñanza, en consecuencia, no puede reducirse a la reproducción literal de un texto, sino que ha de

orientarse hacia la construcción de experiencias formativas críticas, inclusivas y socialmente pertinentes.

En suma, la verdadera potencia pedagógica de los Libros de Texto Gratuitos no reside en su carácter prescriptivo, sino en la capacidad del profesorado para reinterpretarlos, articularlos con el contexto y convertirlos en mediadores de aprendizajes significativos. La educación multigrado nos recuerda que enseñar no es seguir un libro al pie de la letra, sino abrir horizontes, enlazar saberes y cultivar en el alumnado la curiosidad intelectual que trasciende cualquier página impresa.

Tabla 2

Importancia de los Libros de Texto Gratuito en el contexto multigrado

| Aspecto | Importancia principal | Ejemplo en el aula multigrado |
|----------------------|--|---|
| Accesibilidad | Recurso único disponible para muchos alumnos | Los niños sin internet consultan LTG como fuente principal |
| Adaptabilidad | Contenidos que se pueden aplicar en distintos grados | Un mismo contenido que se adapta en complejidad a cada grado |
| Trabajo colaborativo | Fomenta apoyo entre los estudiantes de varios grados | Alumnos mayores apoyan a los menores en trabajos, dentro y fuera del aula |
| Enfoque contextual | Relaciona aprendizajes con la comunidad | Elaboración de proyectos basados en problemas reales del entorno |
| Inclusión | Considera diversidad cultural y lingüística | Incorporan actividades culturales propias de la región |

Nota. Elaboración propia basada en el análisis de los planes de estudio de educación primaria .

Conclusiones

La educación multigrado en México ha experimentado una transformación significativa, pasando de ser una solución logística para la atención de escuelas con baja matrícula, a un modelo educativo reconocido para fomentar el aprendizaje inclusivo y colaborativo. Durante mucho tiempo esta modalidad fue invisible dentro del sistema educativo en México, por lo tanto, no recibía el reconocimiento que se merecía, ni contaba con las estrategias necesarias para fortalecer su implementación. Sin embargo, en la actualidad ha comenzado a ganar visibilidad, reflejado en elementos tan significativos como la incorporación de la palabra *Multigrado* en los libros de texto oficiales. Aunque parece un cambio menor, representa verdaderamente un gran paso hacia el reconocimiento formal de esta modalidad y su legitimación en la educación del país.

La incorporación del enfoque multigrado en los materiales educativos actuales, no solo ayuda a visibilizar esta realidad, sino que también establece bases para la mejora de estrategias didácticas. Sin embargo, es importante reconocer que estos materiales aún presentan inconformidades o deficiencias, muchos de ellos no se encuentran completamente contextualizados para las realidades de las comunidades rurales, mismo que nos limita la aplicación de ciertas actividades en el aula. A pesar de esto, como docentes debemos hacer un uso adecuado de dichos recursos, realizando una adaptabilidad en torno a las necesidades específicas de nuestros alumnos, tomando en cuenta el contexto en todas sus dimensiones (áulico, escolar y comunitario) y complementando con estrategias propias,

dando como resultado una valiosa herramienta para potencializar el aprendizaje.

Desde nuestra perspectiva como docentes en formación, comprendemos que la educación multigrado representa un reto persistente, pero también es una oportunidad para formar nuestra identidad docente, así como la práctica y desarrollar estrategias innovadoras que realmente favorezcan el aprendizaje en los distintos entornos donde nos encontremos.

En este rumbo, reconocemos que la NEM representa un progreso importante en el modelo educativo, pues incita a fortalecer la educación en comunidades rurales y a la posibilidad a que todos los alumnos, sin importar su contexto tengan acceso a una educación donde conozcan y comprendan los desafíos de su contexto. La educación multigrado continúa evolucionando y es fundamental continuar promoviendo su visibilidad y estrategias las cuales garanticen que esta modalidad no solo reciba su reconocimiento, sino también sea fortalecida y mejorada en beneficio de las comunidades que la necesiten.

Cerramos con palabras de Savater (2013), “la educación no es un gasto, es una inversión”. Una inversión que no debería limitarse a ciertas zonas metropolitanas, sino que debe ir más allá de lo que se conoce, por esto mismo recalamos y entendemos la importancia de la educación multigrado. Así mismo, aspiramos a ver su completa visibilización y reconocimiento en los siguientes planes y programas de estudios

Referencias

- Castro Miranda, R. (2018). El desarrollo de competencias para el trabajo docente en escuelas multigrado. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 335-350. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.344>.
- Gobierno de México. (21 de septiembre de 2023). *Los nuevos Libros de Texto Gratuitos (LTG) vinculan el aprendizaje de las y los estudiantes con su realidad: Mejoredu*. <https://www.gob.mx/mejoredu/prensa/los-nuevos-libros-de-texto-gratuitos-ltg-vinculan-el-aprendizaje-de-las-y-los-estudiantes-con-su-realidad-mejoredu-345790>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (s/f). *La Educación Obligatoria en México - Informe 2018*. Edu.mx. https://www.inee.edu.mx/medios/informe2018/04_informe/capitulo_030205.html.
- Ixba Alejos, E. (2013). La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo: Autores y editoriales de ascendencia española. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(59), 1189-1211. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400008&lng=es&tlng=es.
- Santos, L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 71-91.

Savater, F. (10 de octubre de 2013). La educación no es un gasto, es una inversión [Conferencia]. Universal Thinking Forum, Ciudad de México. Recuperado de https://www.elcolombiano.com/historico/la_educacion_no_es_un_gasto_es_una_inversion_fernando_savater-CYEC_264556

Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos*, XXII(90), 57-76.

CAPÍTULO 10

VENTAJAS Y DESAFÍOS DEL PROFESORADO QUE TRABAJA EN LAS ESCUELAS MULTIGRADO, UNA PERSPECTIVA DE MAESTRAS EN FORMACIÓN DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL VERACRUZANA, “ENRIQUE C. RÉBSAMEN”.

*Allyson Naomi Ángel Madrid¹
Aline Yareth Hernández Rebolledo²*

Introducción

La educación multigrado ha sido una solución imprescindible en el sistema educativo mexicano para garantizar el derecho universal a la educación en comunidades rurales, indígenas y marginadas. Este modelo responde a contextos de dispersión de localidades, donde la baja densidad poblacional y las limitaciones económicas dificultan la existencia de una infraestructura escolar tradicional que asigne un aula y un docente a cada grado. En estas escuelas, un único maestro asume la responsabilidad de enseñar a estudiantes de diversos niveles educativos, combinando la enseñanza de contenidos curriculares con la gestión administrativa y la mediación cultural, lo que convierte su labor en una de las más complejas dentro del ámbito educativo.

En México, la relevancia de la educación multigrado es innegable. Según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019), el 44% de las

¹ <https://orcid.org/0009-0000-3596-5484>

² <https://orcid.org/0009-0005-5270-4397>

escuelas primarias en el país opera bajo esta modalidad, atendiendo a más de 1.2 millones de estudiantes. Estas instituciones se encuentran principalmente en comunidades rurales e indígenas, donde predominan altos índices de marginación, rezago social y pobreza. Sin embargo, esta modalidad no es homogénea; las condiciones en las que operan varían significativamente según factores como el nivel socioeconómico, la geografía y el acceso a recursos.

A pesar de su importancia, las escuelas multigrado enfrentan limitaciones estructurales y pedagógicas que afectan tanto a los estudiantes como a los docentes. Las deficiencias en infraestructura, la escasez de recursos didácticos adecuados, la formación docente limitada y la falta de políticas públicas específicas generan un entorno de trabajo desafiante que repercute directamente en la calidad educativa. Además, la diversidad sociocultural y lingüística de las comunidades, aunque es una riqueza invaluable, plantea retos adicionales para los maestros, quienes a menudo carecen de herramientas para atender las necesidades particulares de sus alumnos.

La educación multigrado no solo tiene un impacto en el aprendizaje formal, sino también en la vida comunitaria. Estas escuelas actúan como centros de cohesión social, lugares donde se preservan y transmiten las tradiciones locales y se fomenta la participación comunitaria. En este sentido, el modelo multigrado no solo garantiza el acceso a la educación, sino que también contribuye a la integración social y cultural de las comunidades más vulnerables. Sin embargo, como advierte Latapí (2011), "la falta de atención adecuada a las necesidades del multigrado puede perpetuar las desigualdades educativas, agravando el rezago de las regiones rurales frente a las urbanas" (p.73).

Esta narrativa pretende analizar de manera detallada y crítica las dificultades y ventajas que enfrenta el profesorado que trabaja en escuelas multigrado, destacando no solo las limitaciones materiales y pedagógicas, sino también los desafíos culturales, sociales y emocionales que surgen en su labor diaria. Asimismo, se propone visibilizar las condiciones educativas que favorecen el trabajo de plantación, intervención y evaluación para y el estudiantado en escuelas multigrado.

Para efectos de este trabajo se abordarán diversas categorías tales como, la educación multigrado y su implicación en la vida comunitaria.

Marco Teórico

El marco teórico de esta narrativa establece los fundamentos conceptuales y contextuales que sustentan la educación multigrado en México. Para ello, se exploran aspectos clave como su definición, características, marco legal, relevancia social y educativa, así como los retos asociados a este modelo. Este análisis permite entender las complejidades inherentes a la modalidad multigrado y su impacto en las comunidades rurales e indígenas.

Definición y características de la educación multigrado

La educación multigrado se define como una modalidad pedagógica en la cual un solo docente atiende a estudiantes de diferentes grados escolares dentro de un mismo espacio físico y temporal. Este modelo, presente en diversos países, tiene una particular relevancia en México

debido a su papel como puente entre la educación y las comunidades rurales o indígenas, donde las condiciones demográficas no permiten la operación de escuelas convencionales.

Entre las características más distintivas de la educación multigrado destacan:

1. Grupos heterogéneos:

Los grupos están compuestos por estudiantado con diferentes niveles de desarrollo cognitivo, edades, habilidades y conocimientos previos. Esta diversidad implica que el profesorado debe planificar actividades que puedan ser ejecutadas de forma simultánea por el estudiantado con competencias académicas distintas, manteniendo su interés y promoviendo su aprendizaje.

Como menciona Álvarez y Fernández (2018), "la heterogeneidad de los grupos es tanto una fortaleza como un desafío; si bien fomenta la colaboración y el aprendizaje entre pares, también exige del docente un dominio pedagógico y organizativo excepcional" (p.34).

2. Enseñanza simultánea y flexible:

En lugar de seguir una secuencia rígida de contenidos por grado, el profesorado debe integrar diferentes temas en proyectos, tareas y actividades que sean relevantes para todos los estudiantes. Esto exige una planificación rigurosa y creatividad, aspectos que no siempre son considerados en la formación inicial de los maestros.

3. Contexto comunitario:

Las escuelas multigrado están profundamente arraigadas en las dinámicas de las comunidades rurales e

indígenas. Más allá de ser un espacio de aprendizaje, son centros de interacción social y cultural donde se promueven valores comunitarios, se celebran festividades locales y, en ocasiones, se toman decisiones colectivas.

4. Infraestructura limitada:

Estas escuelas suelen operar en condiciones precarias, con instalaciones insuficientes, falta de acceso a tecnologías educativas y recursos didácticos desactualizados. El multigrado no solo plantea desafíos logísticos y pedagógicos, sino que también ofrece oportunidades únicas para promover valores como la cooperación, la responsabilidad y la autonomía en los estudiantes. Sin embargo, estas oportunidades solo pueden materializarse si el sistema educativo proporciona un apoyo adecuado.

Contexto legal y político

El marco normativo mexicano establece en el artículo 3° de la Constitución que la educación básica debe ser gratuita, laica, obligatoria e inclusiva. Este mandato incluye a todas las comunidades del país, sin importar su ubicación geográfica o composición demográfica. Sin embargo, como señala Latapí (2011), "aunque las leyes establecen el derecho universal a la educación, las políticas públicas no siempre consideran las particularidades de los contextos rurales e indígenas, donde las escuelas multigrado operan bajo condiciones desiguales" (p.21).

Desde la década de 1970, se han implementado diversas políticas para atender a las escuelas multigrado. Entre ellas, destacan:

Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE):

Fundado en 1971, este organismo busca llevar servicios educativos a las comunidades más aisladas y marginadas del país. A través de figuras como los instructores comunitarios, el CONAFE ha logrado ampliar la cobertura educativa en regiones remotas, aunque enfrenta limitaciones relacionadas con la capacitación y permanencia del personal docente.

1. Programas de inclusión educativa:

Iniciativas como el Programa Nacional para la Inclusión Educativa (PRONAIM) y el Programa Escuelas de Tiempo Completo han intentado reducir las brechas educativas entre zonas urbanas y rurales. Sin embargo, según un informe del INEE (2019), estos esfuerzos han tenido un impacto limitado en las comunidades multigrado debido a problemas de implementación y financiamiento insuficiente.

2. Reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural:

La Ley General de Educación promueve la educación intercultural y bilingüe, especialmente en regiones indígenas. No obstante, la falta de materiales educativos en lenguas originarias y la capacitación limitada de los docentes en enfoques interculturales han dificultado la aplicación efectiva de esta política.

En términos presupuestarios, las escuelas multigrado no siempre son una prioridad. Esto se refleja en la insuficiencia de recursos asignados a infraestructura, capacitación docente y materiales didácticos. Como resultado, muchas de estas escuelas operan en condiciones que no garantizan una educación de calidad, perpetuando las desigualdades estructurales entre zonas rurales y urbanas.

Relevancia de la educación multigrado

La educación multigrado es un pilar fundamental para la equidad educativa en México. En comunidades rurales e indígenas, estas escuelas no solo cumplen con la función de alfabetizar y enseñar contenidos básicos, sino que también actúan como espacios de encuentro y colaboración para las comunidades. En ellas se fortalecen los lazos comunitarios, se preservan las tradiciones locales y se promueve la participación ciudadana. En contextos multigrado, los docentes tienen la oportunidad de incorporar las lenguas originarias y los saberes locales en el proceso educativo, contribuyendo a la revitalización cultural y al fortalecimiento de las identidades colectivas.

La convivencia entre estudiantes de diferentes edades favorece el desarrollo de habilidades como la empatía, el trabajo en equipo y la autogestión. Esto no solo beneficia a los estudiantes en términos académicos, sino que también les prepara para enfrentar desafíos en contextos diversos.

A pesar de estas contribuciones, el potencial de la educación multigrado está limitado por las barreras estructurales, pedagógicas y culturales que enfrentan las escuelas. Como señala la UNESCO (2021), "para que el multigrado sea verdaderamente efectivo, es necesario que los sistemas educativos adapten sus políticas y prácticas a las realidades de estas comunidades, invirtiendo en su fortalecimiento y reconociendo su valor estratégico para la equidad educativa" (p.13).

La enseñanza en contextos multigrado requiere una flexibilidad excepcional en la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de aprendizaje. Dado que un solo maestro atiende a varios grados al mismo tiempo, los

métodos deben ser variados, inclusivos y ajustados a las diversas necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Esta sección profundiza en las metodologías y estrategias pedagógicas más efectivas que los docentes emplean en las aulas multigrado, resaltando los enfoques más exitosos y las adaptaciones necesarias.

En la educación multigrado, el profesorado se enfrenta al reto de enseñar simultáneamente a estudiantes con edades y niveles cognitivos diferentes. Para ello, las metodologías deben ser dinámicas, creativas y flexibles, adaptándose a la diversidad del grupo y favoreciendo la participación activa de todos los estudiantes.

La Enseñanza Basada en Proyectos es un enfoque pedagógico ampliamente utilizado en las escuelas multigrado, pues permite integrar diversos contenidos curriculares en un solo proyecto, de forma que el estudiantado trabaje junto en actividades relacionadas. En este enfoque, los proyectos abarcan temas de ciencias, historia, matemáticas, literatura, entre otros, y se diseñan de tal manera que cada grado escolar tenga una tarea específica adaptada a su nivel.

Un ejemplo concreto de la EBP podría ser un proyecto en el que los estudiantes de diferentes grados trabajen sobre la historia y geografía de su comunidad. Los estudiantes de los grados superiores podrían investigar la historia local y preparar una presentación o informe, mientras que los más pequeños realizan dibujos sobre los elementos más representativos de la historia o geografía de su comunidad. A través de este proyecto, los estudiantes no solo aprenden contenidos académicos, sino que también fomentan la colaboración entre diferentes grados, el

pensamiento crítico y el respeto por las diferentes perspectivas. En este sentido, el aprendizaje cooperativo es una estrategia fundamental en las aulas multigrado, ya que permite que los estudiantes trabajen en pequeños grupos, ayudándose mutuamente a alcanzar objetivos de aprendizaje comunes. Este enfoque fomenta la colaboración y la construcción de conocimiento compartido, lo que es especialmente útil en contextos donde un solo docente debe gestionar diversos niveles de habilidad y conocimiento.

En un aula multigrado, el profesorado puede organizar actividades en equipos de diferentes grados, de modo que los estudiantes mayores enseñen a los más pequeños, y viceversa. Por ejemplo, estudiando de sexto grado pueden guiar a los de tercero en una actividad de resolución de problemas matemáticos, mientras que los más jóvenes pueden enseñar a los mayores sobre temas que dominan, como el conocimiento de su comunidad local.

La enseñanza diferenciada implica la adaptación de los contenidos y las actividades a las necesidades y características de cada estudiante. En el contexto multigrado, el docente debe diseñar tareas que sean accesibles para estudiantes con diferentes niveles de conocimiento y habilidades. Esto se puede lograr ajustando la complejidad de las tareas, proporcionando materiales adicionales o creando rutas de aprendizaje alternativas.

Por ejemplo, si se está enseñando matemáticas, el docente podría dar al estudiantado de primer grado ejercicios simples de suma y resta, mientras que los estudiantes de cuarto grado realizan problemas más complejos que involucren fracciones. A través de la enseñanza diferenciada, el docente asegura que todo el estudiantado tenga la oportunidad de aprender de acuerdo con su nivel de competencia.

El trabajo autónomo y el trabajo por estaciones son estrategias clave para manejar la heterogeneidad en el aula. Estas estrategias permiten que los estudiantes trabajen independientemente en tareas adaptadas a sus niveles, mientras el docente atiende a otros grupos o proporciona retroalimentación. En un aula multigrado, el trabajo por estaciones implica dividir el espacio en diferentes áreas o estaciones, cada una con una actividad distinta diseñada para un grupo de estudiantes específico.

Por ejemplo, en una estación los estudiantes pueden trabajar con un libro de lectura, en otra estación pueden realizar un ejercicio matemático y en una tercera estación los más pequeños pueden hacer una actividad artística relacionada con el tema que están estudiando. Este enfoque asegura que todos los estudiantes tengan tareas apropiadas para su nivel y les permite avanzar a su propio ritmo.

La diversidad es una característica inherente a las aulas multigrado, pues los estudiantes provienen de diferentes contextos socioculturales, lingüísticos y familiares. Las estrategias pedagógicas deben ser inclusivas y atender a las diferencias individuales para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender y desarrollarse adecuadamente.

El agrupamiento flexible es una estrategia que permite organizar a los estudiantes de manera diferente según sus necesidades y habilidades. En lugar de seguir un sistema rígido donde los grupos se basan exclusivamente en el grado escolar, los docentes pueden agrupar a los estudiantes por afinidad o por nivel de competencia en un tema específico. Por ejemplo, un estudiante de primer grado que tenga habilidades avanzadas en lectura puede ser

agrupado con estudiantes de segundo o tercer grado para trabajar en una actividad de lectura. Este tipo de agrupamiento promueve la colaboración entre estudiantes de diferentes niveles y permite que el docente personalice el aprendizaje.

En las aulas multigrado, la evaluación continua es crucial para monitorear el progreso de los estudiantes y ajustar las actividades de enseñanza de acuerdo con sus necesidades. La evaluación formativa, en lugar de limitarse a exámenes puntuales, se basa en la observación constante del desempeño de los estudiantes, su participación en las actividades y su capacidad para aplicar lo aprendido en diferentes contextos.

Los docentes pueden utilizar herramientas como las rúbricas, los diarios de aprendizaje o las evaluaciones orales para evaluar el progreso de los estudiantes en tiempo real. La retroalimentación personalizada y frecuente permite que los estudiantes entiendan mejor sus fortalezas y áreas de mejora.

Evaluación continua y formativa: una herramienta esencial en la educación multigrado

En el contexto de la educación multigrado, la evaluación continua y formativa es fundamental no solo para monitorear el progreso de los estudiantes, sino también para ajustar las estrategias pedagógicas y responder a las necesidades particulares de cada estudiante. A través de la evaluación continua, el docente puede identificar de manera temprana los desafíos que enfrentan los estudiantes, adaptando sus enseñanzas a medida que el proceso de aprendizaje avanza.

La evaluación formativa se basa en el principio de que la evaluación no es solo un medio para calificar, sino una herramienta para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Esto se logra mediante una retroalimentación constante, que guía a los estudiantes a través de su proceso educativo.

Herramientas de evaluación formativa

Los docentes de escuelas multigrado utilizan diversas herramientas para la evaluación continua, tales como:

-Observaciones directas: Los docentes realizan observaciones periódicas sobre el comportamiento de los estudiantes y su nivel de participación en las actividades. Esto les permite detectar patrones de dificultad y necesidades específicas.

-Cuadernos de trabajo o diarios de aprendizaje: Los estudiantes completan tareas diarias en sus cuadernos o diarios, donde reflejan tanto sus avances como sus dificultades. Este método ofrece una visión más holística del proceso de aprendizaje, permitiendo al docente adaptar las actividades de manera continua.

-Pruebas de autoevaluación: Los estudiantes se autoevalúan al final de cada unidad o tema. Esto fomenta la reflexión sobre su propio aprendizaje y les da la oportunidad de identificar las áreas en las que necesitan mejorar.

-Rúbricas y escalas de evaluación: Las rúbricas detalladas permiten evaluar de manera específica el desempeño de los estudiantes en diversas actividades, lo que

facilita la retroalimentación personalizada y la evaluación objetiva.

Evaluación de pares y aprendizaje colaborativo

Una de las características del aprendizaje cooperativo es la evaluación de pares, que se convierte en una herramienta muy eficaz en las aulas multigrado. Los estudiantes, al trabajar en grupos heterogéneos, pueden evaluar el trabajo de sus compañeros, lo que fomenta el sentido de responsabilidad y el compromiso con el aprendizaje colectivo. Además, los estudiantes desarrollan habilidades de crítica constructiva, que son fundamentales para su desarrollo intelectual y social.

Ejemplo práctico: En una actividad de ciencias, los estudiantes pueden trabajar juntos para investigar un fenómeno natural y presentar sus hallazgos. Posteriormente, se pueden evaluar mutuamente, identificando fortalezas y áreas de mejora en los trabajos de sus compañeros. Esta actividad no solo fortalece la comprensión del contenido, sino que también fomenta la capacidad crítica y el trabajo en equipo.

Uso de recursos didácticos adaptados: creatividad en la enseñanza multigrado

El uso de recursos didácticos adecuados es clave en la educación multigrado, donde los materiales pueden ser escasos y las condiciones económicas limitadas. Los docentes, al enfrentarse a la falta de recursos materiales, recurren a la creatividad para diseñar y adaptar recursos que sean funcionales, accesibles y apropiados para todos los estudiantes, independientemente de su grado o nivel de habilidad.

Soluciones y Estrategias para Superar los Desafíos en la Educación Multigrado

El modelo multigrado, a pesar de los retos inherentes, también presenta oportunidades únicas para innovar y adaptar la enseñanza de manera efectiva. Superar las barreras mencionadas anteriormente requiere un enfoque integral que involucre tanto a los docentes como a las autoridades educativas, las comunidades y las familias. En esta sección, se abordan diversas soluciones y estrategias que pueden mejorar la calidad educativa en las aulas multigrado.

Una de las soluciones más importantes para mejorar la calidad educativa en el contexto multigrado es proporcionar una formación continua y especializada a los docentes. La capacitación debe ir más allá de los enfoques tradicionales y centrarse en las metodologías específicas para la modalidad multigrado, así como en el desarrollo de habilidades para manejar aulas heterogéneas y diversos estilos de aprendizaje.

Establecer redes de aprendizaje y comunidades profesionales entre docentes de escuelas multigrado permite que los maestros compartan experiencias, estrategias exitosas y materiales didácticos. Estas redes también proporcionan un espacio para la resolución colaborativa de problemas, lo que fortalece el sentido de comunidad profesional.

Los recursos didácticos son esenciales para una enseñanza efectiva en cualquier modalidad educativa, pero en el contexto multigrado, donde los materiales pueden ser

limitados, se requiere un esfuerzo adicional para adaptarlos a las necesidades de los estudiantes. A continuación, se proponen algunas estrategias para la adaptación de recursos educativos.

1. Elaboración de materiales educativos propios

Los docentes pueden crear y adaptar materiales didácticos propios, como guías de estudio, hojas de trabajo, libros ilustrados y mapas conceptuales. La creación de estos materiales permite que los recursos estén mejor alineados con los intereses y las necesidades de los estudiantes. Además, los materiales hechos a mano o adaptados por los docentes pueden ser más accesibles y relevantes para la comunidad. Ejemplo práctico: Un docente podría diseñar libros de texto que contengan historias locales o leyendas que resuenen con la cultura de los estudiantes, combinando los contenidos académicos con temas de la identidad cultural de la comunidad. Este enfoque hace que los estudiantes se sientan más conectados con lo que están aprendiendo.

Colaboración y participación comunitaria

Finalmente, la participación activa de la comunidad es crucial para el éxito de la educación multigrado. Los padres, los líderes comunitarios y las autoridades locales deben ser aliados en el proceso educativo, apoyando a los docentes en la creación de un entorno educativo más efectivo. Es fundamental que los padres se involucren activamente en el proceso educativo de sus hijos, tanto en el hogar como en la escuela. Los docentes pueden organizar reuniones periódicas con los padres para discutir el progreso de los estudiantes y compartir estrategias para apoyar el aprendizaje en casa.

2. Colaboración con organizaciones no gubernamentales (ONGs)

Muchas ONGs se especializan en apoyar la educación en zonas rurales y pueden proporcionar recursos, capacitación y apoyo logístico a las escuelas multigrado. Colaborar con estas organizaciones puede ser una forma eficaz de superar algunas de las barreras mencionadas.

Conclusiones

Los docentes en modalidad multigrado enfrentan una carga de trabajo significativamente mayor, ya que deben atender a estudiantes de distintos grados con diferentes ritmos de aprendizaje. Esta carga se ve multiplicada por la necesidad de planificar lecciones diferenciadas, evaluar a los estudiantes de forma continua y gestionar el aula, todo ello dentro de un mismo espacio y con recursos limitados.

La diversidad cultural y lingüística en las comunidades rurales puede ser un recurso valioso para enriquecer el proceso educativo. Sin embargo, los docentes necesitan una formación especializada para manejar esta diversidad de manera inclusiva y respetuosa, especialmente cuando se enfrentan a estudiantes que hablan lenguas indígenas y que provienen de contextos socioculturales distintos.

Las metodologías tradicionales de enseñanza no siempre son adecuadas para las aulas multigrado. Es esencial que los docentes implementen enfoques pedagógicos más dinámicos y flexibles que fomenten la participación activa de los estudiantes y que consideren la heterogeneidad del grupo. Las metodologías activas, como el aprendizaje basado

en proyectos y la gamificación, pueden resultar especialmente útiles en este contexto.

Referencias

- Díaz, C. (2020). *La educación multigrado en México: Retos y perspectivas*. Editorial Educativa de México.
- Gómez, M., & López, F. (2019). Desafíos del docente multigrado en contextos rurales. *Revista Mexicana de Educación*, 24(1), 67-84. <https://doi.org/10.1016/j.rmeduc.2019.02.003>
- Hernández, J. & Martínez, R. (2018). Metodologías activas para la enseñanza en aulas multigrado. *Educatio*, 41(2), 22-40. <https://www.educatio.com.mx/metodologiasactivas>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Programa de fortalecimiento de la educación multigrado en zonas rurales*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep>
- Martínez, L. (2021). Tecnologías educativas para el aula multigrado: Herramientas accesibles y creativas. *Tecnología y Educación*, 33(5), 105-118. <https://doi.org/10.3115/tecnologiaedu.2021.05.011>
- Orozco, A., & Vega, L. (2020). La educación inclusiva en escuelas rurales: Reflexiones y propuestas para el aula multigrado. *Revista de Investigación Educativa*, 15(3), 105-119. Recuperado de <https://www.revistainvestigacionedu.edu.mx>

Romero, F. (2022). La gestión del aula en la modalidad multigrado: Una revisión crítica. *Investigación en Pedagogía*, 17(4), 65-79.
<https://doi.org/10.14747/ipep.2022.04>

UNESCO. (2018). Educación en zonas rurales: La modalidad multigrado como respuesta a los retos educativos. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
<https://www.unesco.org/es/rural-education>

REFLEXIONES FINALES

LA NARRATIVA PEDAGÓGICA COMO ACTO DE MEMORIA, COMPROMISO Y DIGNIFICACIÓN DEL MAGISTERIO EN EL MARCO DEL PLAN 2022

Román Castro Miranda¹

Narrar la experiencia pedagógica no es simplemente contar lo vivido: es un acto de memoria, dignidad y transformación. En el contexto de la formación docente en las Escuelas Normales, y en particular desde la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV), promover las narrativas pedagógicas representa una decisión ética y política que reconoce que el conocimiento no solo se construye en los libros, sino también —y sobre todo— en el cuerpo, en la emoción, en el aula y en los silencios compartidos con niñas, niños y comunidades que esperan una educación distinta, comprometida y con rostro humano.

El Plan de Estudios 2022 para la formación inicial de docentes de educación primaria publicado el 16/08/2022 en el Diario Oficial de la Federación, invita a comprender la docencia como una práctica situada, crítica y transformadora, donde el aprendizaje surge del encuentro con el otro y del reconocimiento profundo del contexto. En este marco, la narrativa pedagógica es una vía privilegiada para reconstruir y comprender ese encuentro. No se trata de relatos anecdóticos, sino de huellas vivas que se imprimen en la conciencia profesional del docente en formación, y que

¹ <https://orcid.org/0000-0002-8905-7286>

lo interpelan a pensar: ¿Qué sentido tiene lo que hago? ¿A quién sirve mi proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo puedo favorecer los procesos de aprendizaje desde el sentido humano?

El arte de aceptar la docencia en contextos vulnerados: una oportunidad vital

Aceptar trabajar los primeros años de la carrera docente en una escuela multigrado, en una comunidad marginada o con rezagos estructurales, no es una condena, como muchas veces se percibe erróneamente. Es, por el contrario, la mayor oportunidad formativa y vital que puede tener un maestro o una maestra en su camino profesional. Solo quien se atreve a mirar estos espacios no con los ojos del déficit, sino con los lentes de la esperanza, descubre que enseñar en estos contextos no es una prueba que hay que resistir, sino una experiencia que marca para siempre el corazón y la vocación.

Este acto de aceptación no es ingenuo ni evasivo: es profundamente ético y humanista. Enseñar en lo más lejano, en lo más olvidado, es reconocer que la educación pública se juega precisamente en los bordes del sistema, allí donde las condiciones son precarias, pero el vínculo humano es más fuerte, más auténtico. Como señala Freire (1997), “es en el acto de educar donde se evidencia el amor como gesto radical de esperanza” (p. 92). Y esa esperanza no se aprende en los manuales, sino en el polvo del camino, en el aula de paredes delgadas, en los ojos de una niña que aprende a leer su primera palabra en lengua indígena.

La diferencia entre vivir esta experiencia con plenitud o sufrirla con resignación está en la mirada. Quien solo piensa en el salario o en la cercanía con su lugar de origen, verá la comunidad como un castigo temporal; quien la vive desde la ética del compromiso, sabrá que está escribiendo los capítulos más nobles de su historia docente. Enseñar en multigrado es una lección de humildad, de creatividad y de sensibilidad, pues obliga a desafiar la enseñanza fragmentada y a inventar formas nuevas de acompañar a cada estudiante. No es casual que quienes egresan de estos contextos con apertura, disposición y empatía, lo hagan con un profundo sentido de identidad profesional.

Narrar para no olvidar: el testimonio como memoria formativa

Desde una mirada humanista, narrar la experiencia implica humanizar la formación docente. Escribir sobre lo vivido en estos escenarios ayuda a resignificar el esfuerzo y a convertir la dificultad en aprendizaje. Como lo expresa Ricoeur (1996), “el sujeto se comprende a sí mismo en el relato de lo vivido; al narrar, el tiempo se refigura y el sentido emerge” (p. 149). Esta resignificación no solo fortalece la memoria profesional, sino que permite que otras y otros estudiantes se preparen emocional y éticamente para ejercer la docencia en condiciones similares.

El enfoque intercultural implícito en el Plan de Estudios 2022, destaca estas narrativas puesto que permiten visibilizar la riqueza y complejidad que supone enseñar en comunidades donde conviven múltiples lenguas, saberes ancestrales y formas diversas de habitar el mundo. Walsh (2010) sostiene que la interculturalidad crítica “exige descolonizar el pensamiento pedagógico para hacer visible aquello que históricamente ha sido silenciado” (p. 71). En

este sentido, cada narrativa escrita desde los contextos multigrado, son un acto de justicia epistémica que recupera la dignidad de comunidades largamente marginadas.

De igual forma, desde una pedagogía inclusiva, estas experiencias ayudan al profesorado en formación a reconocer las múltiples exclusiones que atraviesan las trayectorias escolares del alumnado: pobreza, migración, discapacidad, discriminación lingüística o de género. Narrar estas realidades desde el compromiso ético permite diseñar respuestas pedagógicas sensibles, accesibles y transformadoras. Como afirman Booth y Ainscow (2011), “la inclusión se cultiva en los gestos cotidianos, en cómo escuchamos, cómo miramos y cómo enseñamos” (p. 47).

Una invitación ética a narrar

En la BENV, hemos aprendido que las narrativas pedagógicas no son un lujo metodológico, sino una necesidad urgente para consolidar una formación profesional ética, crítica y sensible. Quien escribe lo vivido no lo olvida, lo transforma. Por eso, invitamos a cada estudiante normalista a narrar su paso por la docencia en contextos vulnerados, no como una etapa que se desea olvidar, sino como el comienzo luminoso de su vida profesional. Como afirma Bolívar (2002), “la narrativa es una forma de tomar la palabra sobre uno mismo y sobre la realidad que nos rodea; es un acto de agencia y dignidad” (p. 22).

Narrar es dar sentido. Narrar es resistir. Narrar es educar con el alma.

Referencias

- Bolívar, A. (2002). La narrativa biográfica en educación. Madrid:La Muralla.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Índice para la inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. CSIE.
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2022). Acuerdo número 18/08/22 por el que se establece el Plan de Estudios 2022 para la formación inicial de docentes de educación básica. SEP.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (1996). Tiempo y narración III. El tiempo narrado. Madrid: Trotta.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

ACERCA DE LOS AUTORES

Por orden alfabético:

Adalbis Alberto Vergel Acosta

Aline Yareth Hernández Rebolledo

Allyson Naomi Ángel Madrid

Arantza Vázquez Cervantes

Citlali Ramírez Jiménez

David García Suárez

Federico Andrés Molina Olivares

Jesús Abad Hernández Martínez

Karla del Carmen Tamariz Calleja

Laura Gabriela Santillán Sayago

Leonardo Daniel Arroyo Méndez

Liliana Edith Valencia Loza

Luis Mendoza Ortíz

Madeline Jakmery González Limón

Pavel Mújica Escalante

Román Castro Miranda

Rosaura Landa García

Rozana Hernández Cruz

Rubí Adabelle Mendiola Torres

Sasha Haydee Vidaña Mota

Yair Alberto Jiménez Montero

SÍNTESIS CURRICULAR DE
QUIENES NARRAN ESTA OBRA

Adalbis Alberto Vergel Acosta

Registro ORCID: <https://orcid.org/00>

Es licenciado y maestro en Educación, así como diseñador gráfico egresado de la Universidad Dr. Rafael Belloso Cacín en Maracaibo, Venezuela. Su trayectoria profesional se distingue por una sólida articulación entre el ámbito educativo, el diseño visual y la creatividad aplicada a proyectos institucionales y culturales. Cuenta con experiencia en el montaje escenográfico monumental, área en la cual ha desarrollado habilidades técnicas y estéticas que le permiten conceptualizar, planear y ejecutar propuestas de gran escala.

Actualmente se desempeña como apoyo técnico y diseñador gráfico en el Área de los Cursos de Lenguas Anexas y Externos de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, donde contribuye al fortalecimiento académico y operativo mediante la producción de materiales visuales, gestión de recursos técnicos y acompañamiento en procesos institucionales.

Aline Yareth Hernández Rebolledo

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5270-4397>

Estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria con énfasis en interculturalidad. Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, quien se ha formado en materia de Inteligencia Emocional, Conciencia Planetaria y Cosmovisión, Béisbol: una herramienta para favorecer los

valores morales en nivel básico y Educación Socioemocional y Teoría del Bienestar. Cuenta con estudios técnicos varios derivados de su trayectoria en la educación secundaria de la Escuela Secundaria Técnica No.26 del Estado de Veracruz. Culminó sus estudios medios superiores con un promedio de 10. Durante el periodo 2023 – 2024 recibió dos notas laudatorias por su excelencia académica en la Licenciatura en Educación Primaria.

Allyson Naomi Ángel Madrid

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3596-5484>

Estudiante del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”; con un promedio general de 9.6.

Participante en talleres extra curriculares tales como, Gestión y Administración Educativa, Inteligencia Emocional, Mediación Lectora y Béisbol: una herramienta para favorecer los valores morales en nivel básico y Educación Socioemocional y Teoría del Bienestar. Cuenta con estudios técnicos varios derivados de su trayectoria en la Escuela Secundaria General número 6, Jesús Reyes Heróles en el la capital del estado de Veracruz. Dichos estudios técnicos son especializados en informática y computación y ha participado en las olimpiadas de matemáticas en el año 2016 en el municipio de Tlapacoyan, Veracruz.

Arantza Vázquez Cervantes

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1910-3644>

Estudiante de Licenciatura en Educación Primaria. - Desde joven mostró interés en el diseño digital y la ilustración. En 2023, editó la revista *Abrazando la diversidad educativa, un mundo de posibilidades*, escrita por M.A. Maldonado Alemán et al. Y participó en la ilustración de la portada del Coloquio de saberes y experiencias en torno a la filosofía y sociología de la educación en voz del profesor en formación, realizado el 6 de julio de 2023 en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen.

Se ha formado en Manualidades, Ajedrez, Inteligencia Emocional, Conciencia Planetaria y Cosmovisión, así como en Artes Plásticas aplicadas a la Educación Básica. Cuenta con estudios técnicos en informática y cursó Ingeniería de Software de 2019 a 2021. Además, posee una gran habilidad en el habla de la lengua inglesa. - Durante su formación en educación primaria, obtuvo nota laudatoria en el segundo semestre, destacando por su desempeño académico.

Citlali Ramírez Jiménez

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4239-6364>

Estudiante de la licenciatura de primaria con énfasis en interculturalidad en la escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" de la ciudad de Xalapa, Veracruz. México, formando parte de la generación mantarraya, ciclo escolar 2022-2026.

Ha realizado diversas prácticas profesionales en escuelas rurales multigrado durante el cuarto y quinto semestre de la licenciatura y concluido su participación en talleres extracurriculares como Ajedrez, Salsa Cubana y

conciencia planetaria. Cuenta con Interés y destrezas en el área artística, específicamente en la corporalidad (danza folklórica), así como un bachillerato en una preparatoria técnica, titulándose como Administradora en Recursos Humanos y cursó la carrera técnica de Administración De Recursos Humanos.

David García Suárez

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6780-841X>

Es Doctor en Educación y en Tecnologías del Aprendizaje, con 14 años de trayectoria en la formación de profesionales de la educación. Actualmente se desempeña como Director del Doctorado en Educación en la Universidad Popular Autónoma de Veracruz (UPAV) y docente en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". Su labor se especializa en la línea de "Socioformación y Desarrollo Humano en la Formación Inicial Docente", integrando la ética, la innovación y el compromiso social para formar ciudadanos críticos. Experto en codiseño curricular y análisis de prácticas educativas, impulsa modelos pedagógicos solidarios orientados a transformar la realidad educativa nacional.

Federico Andrés Molina Olivares

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9812-9218>

Estudiante de 6to semestre de la Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen en la licenciatura de educación primaria con énfasis en interculturalidad, desde su infancia ha mostrado interés en el deporte de ajedrez y recibió el premio del 11vo lugar en el torneo nacional de

ajedrez. Ha recibido formación específica en materia de “Ajedrez” y “beisbol una herramienta para favorecer los valores morales en nivel básico” así como capacitación para el trabajo “Intervención en la educación obligatoria” para el proceso de su formación docente.

Jesús Abad Hernández Martínez

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8963-7842>

Estudiante de sexto semestre en la Licenciatura en Educación Primaria con énfasis en Interculturalidad en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen".

Ha participado en diversas actividades formativas, obteniendo constancias en temas como "El béisbol como herramienta para favorecer los valores morales en nivel básico", "Ajedrez y el juego de estrategia en la educación básica" y "Tocho bandera como estrategia pedagógica".

Desde su infancia, ha mostrado un profundo interés en la agricultura general, explorando sus diversas aplicaciones en formación experiencial.

Karla del Carmen Tamariz Calleja

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7006-8492>

Estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria con énfasis en educación intercultural en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, generación 2022-2026. Su compromiso con la educación y el arte la ha llevado a destacar en diversas actividades académicas y culturales.

Como parte del coro del Ilustre Colegio Santiago de Compostela, obtuvo el primer lugar en el Concurso de Himno Nacional a nivel zona 9, sector 03, demostrando su talento musical y trabajo en equipo. También representó a la Telesecundaria Nicolás Bravo en el Encuentro de Cuentos y Poesías perteneciente a la zona 50 sector 13, reflejando su creatividad literaria.

Fue invitada de honor en la ceremonia de fin de ciclo de la Primaria Progreso, en la localidad de El Cafetal, municipio de Alto Lucero. Además, formó parte del staff del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz 35 “Dr. Leonardo Pasquel” en el Encuentro de Colegios de Bachilleres.

Para fortalecer su formación integral, ha participado en talleres de Ajedrez y Teoría y Apreciación Musical, mostrando su interés por desarrollar habilidades en diversas áreas, consolidando así su preparación como futura docente.

Laura Gabriela Santillán Sayago

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7136-1597>

Estudiante con desempeño académico dentro de la Licenciatura en Educación Primaria con Énfasis en Educación Intercultural, de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Ha recibido capacitación en talleres extracurriculares, tales como Ajedrez y Educar para el Cambio Climático. Desde la infancia se ha interesado profundamente en las artes, específicamente en el canto y en el arte digital

Leonardo Daniel Arroyo Méndez
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0876-7413>

Estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria con Énfasis en Educación Intercultural en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". Se ha destacado por su formidable desempeño académico, reflejado en la obtención de notas laudatorias por promedio excelencia.

Complementando su formación docente, ha participado en cursos y talleres enfocados en el uso del deporte como herramienta educativa, incluyendo "Béisbol: una herramienta para favorecer los valores morales en nivel básico", "La estructuración espacio-temporal en educación básica a través del voleibol" y "La actividad física y la salud en la educación básica a través de la natación".

Además, cuenta con una sólida formación musical. Su interés por la música orquestal comenzó a los 11 años y, a los 15 años de edad, inició una educación formal en la Facultad de Artes de la Universidad Veracruzana.

Dicha formación artística abona a su desempeño como docente en formación, promoviendo en él un enfoque de enseñanza centrado en la apreciación y valoración del arte y la cultura, por medio de la transversalidad de contenidos y proyectos.

Liliana Edith Valencia Loza
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6372-987X>

Estudiante de la licenciatura en educación primaria con enfoque intercultural. Cuenta con capacitación para el trabajo en diseño gráfico, con interés en actividades artísticas

como dibujo, pintura y facilidad para realizar manualidades. Cuenta con habilidades para actividades deportivas como el Volleyball, participando así en varios torneos escolares desde la primaria. Cuenta con nivel de inglés intermedio B1. Con formación en diferentes talleres como manualidades, técnica gráfica plásticas, el juego como estrategia en educación básica a través del tocho bandera y Herramientas tecnológicas para la evaluación de los aprendizajes.

Luis Mendoza Ortíz

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9611-5322>

Académico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, cuenta con maestría y doctorado en educación y cinco años de trayectoria profesional en el ámbito de la gestión y administración escolar. Posee experiencia en el análisis de necesidades de formación en educación básica, así como en la optimización de procesos administrativos y el liderazgo de proyectos de investigación educativa orientados a la mejora continua. Destaca por sus competencias en planificación estratégica, gestión eficiente de recursos y formación docente, con un firme compromiso por transformar los centros educativos en espacios eficientes, resilientes e innovadores, alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y las demandas educativas contemporáneas.

Madeline Jakmery González Limón

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5083-829X>

Estudiante de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria con énfasis en Educación Intercultural en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana y de la Licenciatura en Pedagogía en el Sistema de Enseñanza Abierto de la Universidad Veracruzana.

Posee formación en Diseño Gráfico y habilidades en el uso de herramientas digitales para la enseñanza en educación básica. Cuenta con experiencia en la elaboración de material didáctico y en la aplicación de estrategias pedagógicas innovadoras en sus prácticas docentes.

Ha realizado prácticas docentes en escuelas unitarias, como la Escuela Primaria *Francisco Zarco* en Rincón de Chapultepec y la Escuela *Lic. Adolfo López Mateos* en El Esquilón, donde fortaleció sus competencias en la enseñanza multigrado, la educación inclusiva y el desarrollo de materiales didácticos accesibles.

Destaca por su capacidad de adaptación a entornos educativos diversos, el trabajo colaborativo y la creatividad en la planeación de actividades de aprendizaje.

Pavel Mújica Escalante

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0530-604X>

Estudiante del sexto semestre de la licenciatura en educación primaria con énfasis en educación intercultural en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, desde edad temprana mostró interés en el ámbito musical, desempeñándose en varios instrumentos de manera avanzada, siendo su especialidad saxofón alto. Recibió una

constancia por su participación artística en la inauguración de la biblioteca Nave de papel junto con la publicación del primer libro de la Editorial Rébsamen. Recibió notas laudatorias por mantener un buen promedio durante sus estudios en la licenciatura.

Román Castro Miranda

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-7286>

Licenciado en educación primaria en la BENV Enrique C. Rébsamen. y licenciado en Pedagogía por la U.V., maestro en Desarrollo de la Educación Básica por la Universidad Iberoamericana, Doctor en educación por el Colegio de Estudios Avanzados de Iberoamérica y con posdoctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad de California, USA. Es Perfil PRODEP desde el 2015 y miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) nivel 1.

Miembro del Cuerpo Académico CA-10 de la BENV "Enrique C. Rébsamen" con trabajo en la LGAC titulada: Profesionalización de formadores. Entre su principal experiencia destaca ser profesor de educación primaria y educación especial en distintas instituciones del Estado y Asesor pedagógico en la Subsecretaría de Educación Básica, en la Dirección General de Educación popular, Jefaturas de Sector y diversas Zonas Escolares de Educación Básica del estado de Veracruz.

Cuenta con publicaciones de libros, artículos de investigación y capítulos en torno a escuelas multigrado, prácticas reflexivas de la profesión docente, satisfacción

profesional y necesidades de formación docente, violencia de género, práctica docente, entre otros temas.

Actualmente está adscrito como profesor de tiempo completo en la BENV "Enrique C. Rébsamen" y funge como Presidente de su Consejo Editorial.

Rosaura Landa García

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3265-5872>

Estudiante de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" con énfasis intercultural, docente en formación del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Posee un nivel B1 de dominio del idioma inglés.

Apasionada por la creación de elementos artísticos y materiales educativos, ha participado en cursos extracurriculares relacionados con material didáctico, manualidades y técnicas gráfico-plásticas. - Cuenta con una certificación por su participación en la acción formativa del "Proyect Scholae 2024", en la actividad denominada "Curso de Diseño de Currículum Vitae y Creación de Perfiles Digitales". - Además, ha incursionado en redes sociales mediante la promoción de piezas artísticas que exhiben diversas técnicas de las artes plásticas.

Roxana Hernández Cruz

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8233-9802>

Estudiante de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria con énfasis en Educación Intercultural en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". Posee habilidades en el uso de herramientas digitales para la enseñanza en Educación Básica, así como

en la elaboración de material didáctico y en las manualidades como apoyo para el aprendizaje. Además, cuenta con experiencia en la aplicación del juego como estrategia pedagógica para fortalecer los valores en el nivel básico. Ha realizado prácticas docentes en la escuela multigrado “José María Morelos y Pavón”, ubicada en el municipio de Coatepec, Veracruz, donde permaneció durante dos semestres consecutivos. En este periodo, fortaleció sus competencias en la enseñanza multigrado.

Rubí Adabelle Mendiola Torres

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7374-7342>

Apasionada por la educación y el aprendizaje, he desarrollado mi trayectoria como estudiante y docente en formación en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, especializándome en enseñanza primaria con un enfoque intercultural.

Mi formación como docente se ha enriquecido con cursos-taller de inteligencia emocional y béisbol, experiencias que han sido clave para fortalecer mis habilidades en la gestión de grupos, el fomento del trabajo en equipo y la creación de un ambiente de aprendizaje basado en la empatía y la motivación. La inteligencia emocional me ha brindado herramientas para comprender y atender las emociones de mis alumnos, promoviendo un clima escolar positivo donde se sientan seguros y valorados. Por otro lado, el béisbol me ha enseñado la importancia de la disciplina, la cooperación y la perseverancia, valores que traslado a mi práctica docente para impulsar en mis estudiantes una actitud de esfuerzo y resiliencia frente a los retos del aprendizaje.

Domino el idioma inglés, lo que me permite acceder a una amplia gama de recursos pedagógicos internacionales y enriquecer mis prácticas docentes.

Sasha Haydee Vidaña Mota

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1709-7357>

Estudiante del 6° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria con énfasis en Educación Intercultural, en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Cuenta con estudios de la carrera técnica en Contabilidad con título y cédula profesional; y una Certificación de nivel A1.1 y A1.2 de acuerdo al MCER en Lengua Francesa. Se ha capacitado en cursos-talleres para su preparación docente, como “Mediación de Lectura” y “Ajedrez”.

Desde pequeña mostró interés por disciplinas como las matemáticas, declamación, oratoria y redacción literaria, participando y ganando varios concursos durante su infancia. En este momento su principal interés es la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, y los procesos de lectoescritura.

Yair Alberto Jiménez Montero

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9307-7542>

Estudiante de la Escuela Normal Veracruz Enrique C. Redsamén con énfasis en educación intercultural, se ha formado de manera específica en talleres deportivos de béisbol, vóleybol y del fomento del deporte y la cultura a través de la natación, participantes de eventos culturales de baile y de redacción de versos de poesía durante sus estudios de bachillerato, conocedor de los labores agrícolas de siembra y cosecha, específica de limón, es un apasionado del

estudio de la historia tanto nacional como universal, además de participar en la redacción del trabajo presentado hablado de la motivación a los alumnos desde la postura del docente y el impacto que genera en los alumnos.