

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Facultad de Psicología

Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi)



## **LA CONSTRUCCIÓN SUBJETIVA DEL ROL PROFESIONAL DEL MAESTRO DE ESCUELAS MULTIGRADO Y SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DOCENTE**

Tesis que para obtener el grado de Doctora en Psicología

Presenta

Mtra. Gabriela Galván Zariñana

### **Comité Tutorial**

Dra. Doris Castellanos Simons (Directora de tesis)

Dra. Imke Hindrichs (Tutora)

Dra. Esperanza López Vázquez (Tutora)

Dra. Nohora Guzmán Ramírez (Tutora)

Dra. Gabriela López Aymes (Tutora)

### **Comité Revisor**

Dra. Eneida Ochoa Ávila

Dra. Laura Cruz Abarca

Cuernavaca, Morelos

Abril, 2019







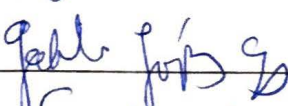

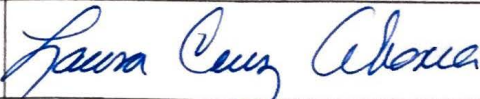
Cuernavaca, Mor; a 18 de abril del 2019.

**DRA. ADELA HERNÁNDEZ GALVÁN**  
**JEFA DEL PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**  
**P R E S E N T E**

Por este medio, me permito informar a usted el dictamen de la revisión de la tesis titulada: **"LA CONSTRUCCIÓN SUBJETIVA DEL ROL PROFESIONAL DEL MAESTRO DE ESCUELAS MULTIGRADO Y SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DOCENTE"**, trabajo que presenta la **C. GABRIELA GALVÁN ZARIÑANA**, quien cursó el **DOCTORADO EN PSICOLOGÍA** en el Centro de Investigación Transdisciplinaria en Psicología (CITPsi) de la UAEM.

Sirva lo anterior para que dicho dictamen permita realizar los trámites administrativos correspondientes para la presentación de su examen de grado.

**A T E N T A M E N T E**

<b>VOTOS</b>	
<b>COMISIÓN REVISORA</b>	<b>APROBADO</b>
Dra. Doris Castellanos Simons	
Dra. Imke Hindrichs	
Dra. Esperanza López Vázquez	
Dra. Nohora Guzmán Ramírez	
Dra. Gabriela López Aymes	
Dra. Eneida Ochoa Avila	
Dra. Laura Cruz Abarca	

## RESUMEN

Los maestros de las escuelas multigrado desarrollan su práctica docente en la atención de dos o más grados escolares en un mismo grupo, espacio y tiempo, lo cual otorga a su rol profesional una especificidad respecto al del docente en un grupo unigrado. Adicionalmente, la naturaleza del contexto socioeconómico y cultural en el que funcionan estas escuelas supone exigencias siempre cambiantes a su desempeño, que deben expresarse en su quehacer práctico, además de integrarse con sus propios sentidos subjetivos acerca del ejercicio de su profesión en estas condiciones. Esta investigación tuvo por objetivo comprender la relación entre la construcción subjetiva del rol profesional de los maestros de escuelas multigrado y su práctica docente. El estudio se realizó con un enfoque cualitativo desde una perspectiva etnográfica, por medio de técnicas como la observación participante, la entrevista, el diario de campo, el diario del docente de la escuela multigrado, y el completamiento de frases. La información que proporcionaron los siete participantes de las escuelas -dos escuelas urbanas en Morelos y una rural en Sonora- fue analizada desde diferentes niveles de profundidad para su comprensión, con apoyo de tres categorías básicas: rol asignado, rol subjetivo y rol asumido, y el examen de sus interrelaciones, así como de nuevas categorías emergentes explicativas. Los resultados permiten comprender el papel de factores como: las experiencias formativas previas, la percepción y conocimientos que tiene el docente sobre la escuela multigrado, los significados que otorgan a su rol docente en este tipo de escuelas, así como el papel del contexto sociocultural, que actúa como un factor potencializador de las competencias y recursos de los docentes, es decir, como un verdadero contexto desarrollador de las mismas y elemento clave en la construcción del rol profesional.

**Palabras clave:** escuela multigrado, rol docente, construcción subjetiva

## ÍNDICE

	Página
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>7</b>
<b>CAPITULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>12</b>
Problema de investigación .....	12
Antecedentes empíricos de la investigación: Los estudios sobre las escuelas multigrado y la ausencia de la perspectiva de los maestros .....	23
Diferencias pedagógicas entre las escuelas de organización completa y las de organización multigrado .....	24
La escuela multigrado y la política educativa .....	27
Los docentes en la escuela multigrado: estudios empíricos .....	30
Objetivos.....	44
Justificación .....	45
<b>CAPITULO II. ROL PROFESIONAL DEL DOCENTE: UNA APROXIMACIÓN MULTIDIMENSIONAL PARA SU COMPRENSIÓN.....</b>	<b>48</b>
El concepto de rol y el rol profesional docente .....	48
Formación y desarrollo profesional docente .....	54
La práctica docente desde un abordaje teórico.....	59
La identidad profesional y su relación con la práctica docente .....	66
El sentido subjetivo en la construcción del rol profesional docente.....	67
<b>CAPITULO IV. MÉTODO.....</b>	<b>72</b>
Tipo de estudio .....	72
Diseño de la investigación .....	72
Descripción de los escenarios de investigación .....	74

Escuela Primaria General Tridocente.....	76
Escuela Primaria Indígena Bidocente.....	78
Escuela Primaria Indígena Unitaria.....	81
Características de los docentes .....	82
Técnicas de recolección e instrumentos.....	83
Procedimiento.....	87
Estrategia de procesamiento y análisis de datos .....	91
Sobre el proceso de codificación y categorización.....	93
El análisis del completamiento de frases.....	95
<b>CAPÍTULO IV. RESULTADOS .....</b>	<b>96</b>
Características y funciones del docente de la escuela multigrado: contrastes entre normativas, conocimiento de éstas y visiones de los docentes.....	97
Experiencias de la formación y la práctica de los docentes en las condiciones de la escuela multigrado: los desafíos al desarrollo profesional .....	109
Van emergiendo los sentidos de la labor de los docentes en la escuela Multigrado .....	114
Síntesis de los sentidos subjetivos emergentes a partir del análisis de la técnica del completamiento de frases.....	128
La práctica docente: el reflejo de conocimientos, percepciones y significados.....	132
El desarrollo de la práctica de los docentes de escuela multigrado, cómo integran las demandas a su rol.....	133
Perspectivas de la función docente en la que se enmarcan las prácticas docentes de escuelas multigrado .....	142
Bases del proceso de construcción del rol profesional en docentes de escuelas multigrado: el complejo tejido de lo personal, lo profesional y lo contextual .....	147

## **CAPÍTULO VI.**

<b>DISCUSIÓN</b> .....	152
------------------------	-----

<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	157
---	-----

### **Tablas**

Tabla 1. Tipología de la práctica docente en escuela multigrado (Vera, 2005).....	33
Tabla 2. Escuelas de adscripción de los participantes.....	76
Tabla 3. Descripción de los participantes.....	83
Tabla 4. Composición de la estrategia de análisis de la información.....	93
Tabla 5. Completamiento de Frases. Inductores específicos sobre el rol docente... ..	116
Tabla 6. Respuestas del Completamiento de Frases según inductores generales no relacionados directamente con el rol profesional del docente de escuela multigrado.....	122
Tabla 7. Respuestas del completamiento de frases según inductores generales no relacionados directamente con el rol profesional del docente de escuela multigrado.....	124
Tabla 8. Contraste entre aspectos asociados al trabajo en escuela multigrado.....	126

### **FIGURAS**

Figura 1. Modelo de práctica docente de Fierro y Fortoul (1999) .....	65
---	----

### **ANEXOS**

Anexo 1. Ficha de formación y experiencia docente.....	163
Anexo 2. Entrevista semi-estructurada a docentes: Guía de preguntas Primer momento).....	166
Anexo 3. Guía de observación.....	168
Anexo 4. Entrevista semi-estructurada a docentes: Guía de preguntas (Segundo momento).....	169
Anexo 5. Instrumento de Completamiento de Frases.....	171



## INTRODUCCIÓN

La escuela multigrado ha sido una de las formas de organización escolar predominante en la historia de la educación pública, no sólo en México sino también en distintos países: ha estado vinculada a menudo con la escuela rural, debido a la necesidad impuesta por las condiciones geográficas y económicas de las regiones donde se ubican (Vargas 2003; Weiss, 2000). Una de las principales características de la escuela multigrado es precisamente la atención de dos o más grados escolares por un docente en el mismo espacio y tiempo, lo cual requiere de este desarrollar habilidades para la atención de la diversidad del alumnado en cuanto a niveles de conocimiento y de aprendizaje.

En México, desde hace una década la proporción de escuelas multigrado se ha mantenido en alrededor del 44.4% por lo que desde el 2005 se tiene el reto de dotar a las escuelas multigrado de un modelo y sistemas de apoyo para los docentes que contribuyan a brindar una educación de calidad (INEE, 2015). Este modelo, tiene sus inicios en la década de los noventas e integra algunos planteamientos pedagógicos adoptados que la instrucción comunitaria que el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) ha venido trabajando desde la década de los sesenta en poblados con menos de 100 habitantes (Ezpeleta, 1997).

*La Propuesta Educativa Multigrado 2005 y el Modelo Pedagógico Multigrado 2009*, definen los lineamientos para el trabajo del maestro de la escuela multigrado,



encaminados a elevar el logro educativo de los niños que acuden a este tipo de escuelas que han sido catalogados en diversas evaluaciones de ENLACE (2011) y PLANEA 2016 como alumnos de bajo logro educativo. Según la SEP (2005), estos resultados estarían asociados en gran medida a la calidad de las prácticas que los docentes desarrollan en las aulas multigrado.

En 2009, con la reforma educativa de los planes y programas de estudio que se concretan en la Reforma Educativa de la Educación Básica 2011, las exigencias a la labor docente sumaron el modelo de competencias para la vida en la educación básica. Los docentes, por tanto, se encuentran expuestos a una serie de exigencia y demandas institucionales que emanan de las políticas educativas, lo que implica cambios, adaptación, aprendizaje y nuevas formas de estructurar su práctica. Sin embargo, poco se ha explorado acerca de la influencia de esta situación en las condicionantes objetivas y subjetivas del ejercicio docente.

Dadas las exigencias que se tienen de la labor que el docente debe cumplir en la escuela multigrado, y el desconocimiento de las formas en que aquel incorpora a su práctica los planteamientos y lineamientos que desde las políticas educativas se generan para su labor docente, resulta relevante desarrollar un estudio que indague la construcción subjetiva del rol profesional del maestro de la escuela multigrado y las formas complejas en que esta se relaciona con la naturaleza de su práctica profesional en el contexto escolar. Este es precisamente el objetivo de la presente investigación. Para ello, se desarrolló un estudio cualitativo, desde una perspectiva etnográfica, con apoyo en las entrevistas semiestructuradas, la observación participante, el diario de campo, y técnicas abiertas como el completamiento de frases.

La importancia de retomar el tema de la construcción subjetiva del rol profesional del docente de la escuela multigrado se observa en que la mayor parte de las investigaciones realizadas con los maestros de la escuela multigrado como participantes están centrados en sus prácticas, así como en el abordaje de propuestas metodológicas que analizan la atención a la diversidad en las aulas multigrado; en algunos casos, existen estudios que abordan la identidad profesional del maestro de escuela multigrado. Sin embargo, queda pendiente en la investigación actual, buscar bases de conocimiento en relación a la construcción del rol del docente desde la subjetividad y la relación que existe entre esta construcción y su práctica profesional.

El estudio toma como punto de partida la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano. Se apoya así en la categoría *sentido subjetivo*, en la búsqueda por comprender la configuración de la dimensión subjetiva del rol profesional del maestro de escuelas multigrado y su potencial regulador de las prácticas docentes, desde la unidad funcional de contenidos psicológicos cognitivos y afectivos, y como resultado de la interacción compleja con significados construidos socialmente, que serán internalizados de manera muy individual reflejando las vivencias, motivos y necesidades del sujeto (González Rey, 2010; Leontiev, 1984).

Asimismo, se parte de la perspectiva del rol profesional como un constructo que tiene tres dimensiones: *rol asignado*, *rol subjetivo* y *rol asumido* (Ramírez & Anzaldúa, 2001). Para este estudio, en particular, resulta esencial la indagación del rol *asignado* por parte de los maestros de la escuela multigrado, para explorar, desde su subjetividad (sentido subjetivo), cómo lo internaliza en un proceso continuo en el que intervienen experiencias de formación académica e informal, así como las experiencias de vida de

los sujetos. Finalmente se busca comprender cómo es *asumido* por los maestros, regulando su comportamiento, sus prácticas, y en general su desempeño profesional.

Los resultados de la investigación permiten rescatar datos que destacan las percepciones, experiencias y significados de siete maestros de tres escuelas multigrado en su modalidad general e indígena y en un contexto urbano en Morelos y Sonora, a partir del análisis de aspectos relacionados con el conocimiento que poseen de las características de su actividad y de sus funciones en la escuela multigrado, de la organización de situaciones de aprendizaje en el aula multigrado, y de los desafíos y retos que enfrenta para llevar a cabo su labor en la escuela multigrado, se identifican los elementos configuradores del significado muy personal que otorga a su labor en este tipo de contexto, y finalmente las síntesis integradoras que están en la base de su rol profesional.

El documento está compuesto por seis capítulos, además de Introducción, Referencias y Anexos. En el capítulo 1 se brinda una aproximación teórica a las principales categorías de este estudio, como son rol profesional, práctica docente y sentido subjetivo. En el capítulo 2 se describen estudios previos realizados en el contexto de escuelas multigrado; se destacan los pocos estudios relacionados con la comprensión del rol de docente en escuela multigrado y algunos estudios dirigidos a indagar sobre la práctica y la identidad docente. El capítulo 3 tiene por objetivo mostrar al lector la problematización y plantear el problema de investigación, mientras que en el capítulo 4 se aborda el método, la caracterización de los escenarios de investigación y sus participantes; así como el procedimiento seguido y las estrategias de análisis de la información recolectada. En el capítulo 5 se presentan resultados organizados de

acuerdo a la sistematización y etapas en las que se desarrolló el estudio a fin de concluir este capítulo con la identificación de bases para la comprensión del proceso de construcción del rol profesional del docente de escuela multigrado. Finalmente, en el capítulo 6 se realiza la discusión de los resultados obtenidos y se establecen las conclusiones del estudio realizado.

## **CAPITULO I**

### **EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN**

La educación primaria en México ha tenido una serie de transformaciones a lo largo de la historia. Sin embargo, una de las formas que permanece desde los inicios de la educación pública hasta la fecha, es la organización multigrado en la escuela primaria. Este tipo de organización de escuela primaria también ha asumido grandes retos, desde ser uno de los primeros espacios de alfabetización en México, hasta ser la forma de organización educativa que por sus características, ha sido adoptada por las autoridades educativas como la forma de organización predominante de la educación primaria en las zonas rurales del país (Weiss, 2000; Estrada 2015).

Pese a que históricamente la organización multigrado de las escuelas se ha mantenido vigente en el Sistema Educativo Nacional, ha sido el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) la institución que principalmente ha brindado servicio educativo a las escuelas multigrado a través de la instrucción comunitaria en la educación federalizada mediante programas compensatorios. Por tal motivo es común encontrar que las escuelas federalizadas con organización multigrado tengan como antecedente en su creación la instrucción comunitaria.

En Morelos, en el ciclo escolar 2018-2019 se reportó (IEBEM, 2018) que 801 de un total de 1,114 escuelas de educación primaria son públicas. Las escuelas públicas

están organizadas por modalidades; general (98.5%), indígena (1.5%) y CONAFE (7.0%). La escuela multigrado es una forma de organización en la que se encuentran las tres modalidades de educación primaria; en el Estado, cerca del 25% de sus escuelas tienen organización multigrado, y cada ciclo escolar este porcentaje crece.

A nivel nacional y estatal, las escuelas multigrado generales e indígenas, han mostrado bajos niveles de aprovechamiento escolar de los estudiantes según los reportes de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE, 2011); estos resultados se atribuyen a diversos factores entre los cuales se encuentran el desempeño docente y al grado de marginalidad de las localidades donde se encuentran ubicadas las escuelas.

Así, en el Estado de Morelos, la escuela primaria multigrado se ubica, en la mayoría de los casos, en contextos con medianos y altos índices de marginalidad; los estudiantes que acuden a estas escuelas provienen de familias con escasos recursos y bajos niveles de escolaridad. Aunque las escuelas se localizan también en zonas urbanas, la mayoría de ellas se concentra en el contexto rural, debido a que la matrícula que asiste a estas escuelas es reducida, es decir, que los grupos están conformados por menos de 30 alumnos por grado (IEBEM, 2011). En muchos casos un profesor atenderá al menos dos grados escolares integrados en un mismo grupo.

La labor que desempeña un docente en una escuela multigrado presenta al menos una evidente diferencia con respecto a la del docente de una escuela de organización completa: esta es la atención de dos o más grados escolares en un mismo espacio y tiempo escolar. En muchas ocasiones, el maestro de una escuela multigrado combina el

trabajo frente a grupo con actividades de gestión y dirección de la escuela, o de la coordinación de actividades artísticas, culturales y deportivas.

Existen materiales educativos generados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para orientar la práctica docente en el aula multigrado; estos materiales tienen su antecedente en los materiales generados por CONAFE para la instrucción comunitaria. Entre ellos se encuentra la Propuesta Educativa Multigrado 2005 y el Modelo Educativo Multigrado 2009. Sin embargo, en este tipo de escuelas muchos docentes desconocen la existencia de estos materiales, que no son recuperados para el desarrollo de su práctica. Por otro lado, con la Reforma Educativa de la Educación Básica del 2011, se generaron propuestas pedagógicas que se suman a las diseñadas para el contexto específico en el que laboran, lo que implica, como exigencia, el desarrollo de una serie de habilidades y de inversión de tiempo para poder planificar una clase y atender a estas necesidades del contexto.

Los documentos diseñados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), asignan un rol al docente de escuela multigrado, es decir, el Sistema Educativo Mexicano dicta una serie de normativas y pautas a cumplir de acuerdo con un modelo pedagógico pensado para que la educación de los niños y jóvenes de México cumplan con las demandas de la sociedad actual. De tal forma que el rol asignado al docente, su “encargo social” está fundamentado de la siguiente manera:

a) Según el Acuerdo Número 592 que establece la Subsecretaría de la Educación Básica de la SEP, publicado en 09 de agosto de 2011 en el Diario Oficial de la Federación (SEP, 2011), a través del cual se declara oficialmente la reforma educativa la educación

básica y en el cual se definen las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes; así como los principios pedagógicos de los cuales se deriva la práctica del docente de educación básica:

- 1) Centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje
- 2) Planificar para potenciar el aprendizaje
- 3) Generar ambientes de aprendizaje
- 4) Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje
- 5) Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados
- 6) Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje
- 7) Evaluar para aprender
- 8) Favorecer la inclusión para atender a la diversidad
- 9) Incorporar temas de relevancia social
- 10) Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela
- 11) Reorientar el liderazgo
- 12) La tutoría y la asesoría académica a la escuela

Para los maestros de educación primaria, éstos son los principios pedagógicos que explicitan cuáles son las funciones que deben de desarrollar en su práctica. Para el caso de los maestros que laboran en escuelas de educación primaria multigrado, además de estas funciones requieren integrar otras que permitan dar atención a las características propias de esta forma de organización escolar.



b) La Propuesta Integral Multigrado (PEM, 2005), fue elaborada con enfoque intercultural que permite la atención a la diversidad en el aula, incluye, además de estrategias de trabajo para el tratamiento de contenidos temáticos que se encuentran en específico en un fichero para el maestro, orientaciones para abordar temas desde la educación intercultural bilingüe, el trabajo con padres de familia, la alfabetización inicial y la evaluación formativa. La propuesta para la práctica del docente del aula multigrado, se centra en cinco características:

1. *Tema común con actividades diferenciadas*: en este punto se abordan estrategias que permiten al docente planear su clase desde temas comunes en dos o más grados y diseñar actividades diferenciadas, según el nivel de complejidad que exija los conocimientos y habilidades de los alumnos.

2. *El lenguaje oral y escrito como eje transversal en las asignaturas*: consiste en hacer énfasis en la expresión oral y escrita, mediante la producción y comprensión de textos, desde otras asignaturas como Ciencias Naturales, Historia y Geografía a fin mediante una serie de estrategias integradoras de contenidos eficientar el tiempo en el aula.

3. *Aprendizaje cooperativo y agrupamientos flexibles*: Promover el trabajo cooperativo de los niños, independientemente del grado escolar, presupone un mejor aprovechamiento escolar, puesto que los más expertos ayudan a quienes se acercan por primera vez a cierto conocimiento. En este apartado también se hace énfasis en el trabajo de los niños por pequeños grupos, por grado escolar y donde participe todo el grupo no importando cuál sea su grado escolar.

4. *Aprender investigando*: Sugiere al docente estrategias para que promueva en los niños el desarrollo de habilidades investigativas, que le permitan conocer a partir de sus intereses y elecciones, y que desarrollen habilidades para la búsqueda, organización de información.

5. *Actividades permanentes*: Sugiere al docente que genere ambientes que inviten al aprendizaje, como lo son los rincones de trabajo, conferencia infantil, asamblea escolar, correspondencia escolar, elaboración de libros artesanales, álbumes, antologías, periódico mural, lectura en voz alta, uso sistemático de biblioteca, entre otros. Así como crear rincones de trabajo para los niños como el museo de aula, rincón de escritura, la tiendita, etc.

De acuerdo a lo anterior, el rol que debe cumplir un docente de escuela multigrado está mediado oficialmente por estos dos planteamientos pedagógicos plasmados en los documentos del Plan de Estudios para la Educación Básica 2011 y de la PEM 2005. Aquí cabe destacar que, por su reciente conformación, el Plan de Estudios de Educación Primaria que rige la práctica del docente, y a pesar de la propuesta innovadora que fue en el 2005 la PEM, se encuentra disociada en la organización de contenidos y propósitos específicos de las asignaturas que en la PEM se abordan.

Si bien las políticas educativas vigentes determinan en gran medida la labor de docente, también se encuentran otros aspectos que influyen en su desempeño, entre otros, las formas propias en las cuales éste concibe la enseñanza y las formas en que aprenden los estudiantes. Al respecto, Pozo (2006) dice que tanto los docentes como los estudiantes tienen concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, y que éstas son

representaciones implícitas complejas que muestran diferentes aspectos según la mirada y la indagación que realicen, basadas en creencias y experiencias. Asimismo, Gibaja (1994) comenta que la conducta del docente en el aula está guiada por sus pensamientos, juicios y decisiones, derivadas de sus creencias y teorías implícitas.

Los profesores de la escuela multigrado, cuentan por lo general, con una formación académica con antecedente en las escuelas normales primarias, donde las bases metodológicas que se proporcionan muestran una tendencia hacia la atención educativa que se desarrolla en la escuela regular, es decir, a brindar una formación para docentes que tengan a su cargo a un solo grado escolar. Sin embargo, en el ciclo escolar 2003-2004 la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2005) realizó un estudio en el cual se encontró que casi el 50% de las escuelas del país son escuelas multigrado, y que la matrícula que en ellas se atiende corresponde al 15% del total de la matrícula nacional.

En este mismo estudio diagnóstico se identificó que, entre los aspectos que afectan la calidad educativa en las escuelas multigrado, se encuentra un insuficiente dominio por parte de los maestros de estrategias de enseñanza eficaces para dar atención a los grupos multigrado, que las prácticas de los docentes están centradas en la repetición y ejercicios mecánicos, que existe poco aprovechamiento de los recursos educativos disponibles y una débil vinculación pedagógica con los padres de familia, por lo que para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, se diseñó la Propuesta Educativa Multigrado 2005, cuyo propósito fundamental fue proporcionar a los docentes estrategias para atender a dos o más grados en el mismo grupo (SEP, 2005).

En 2009, la SEP realizó otro estudio con miras a la renovación de la PEM 2005, en el que se encuentran resultados similares a los reportados en el 2005, además de enfatizar que en las escuelas multigrado existen dificultades para aplicar el currículo nacional como: que no se logra abordar más allá del 50% de los contenidos del plan y programas de estudios vigentes; dificultades para organizar el trabajo para varios grados escolares; tratamiento superficial de los contenidos; tiempo de espera prolongado de los estudiantes para recibir apoyos e indicaciones; en resumen, que la planeación resulta compleja en la situación multigrado y las prácticas alejadas de los enfoques del Plan de Estudios.

Por todo lo anterior, se comprende que la escuela multigrado se encuentra en una situación de *vulnerabilidad* por aspectos que tienen que ver al menos, con dos condiciones básicas: con las características y demandas del contexto (escuelas ubicadas en zonas marginales, grupos heterogéneos), y con las prácticas que los docentes desarrollan, que no concuerdan con las demandas del mencionado contexto.

Fierro y Fortoul (1999) conceptualizan la *práctica docente* como una función mediadora entre el proyecto político educativo estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor cara a cara con los alumnos. Según los autores, en ella intervienen: los significados, las percepciones y las acciones de los implicados en la construcción de estos aspectos psicológicos que finalmente delimitan la función del docente. Sin duda la práctica del docente se encuentra estrechamente vinculada a las funciones y competencias que se requieren poner en juego para desarrollar su labor en el aula de clases y estos aspectos forman parte de una construcción que tiene lugar a partir de la formación y desarrollo profesional. Fierro y Fourtol (1999) enfatizan en que la

práctica docente es entonces un sistema de acciones que pone en juego conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se desarrollan no sólo a partir de la formación académica, sino que se encuentran vinculados con aspectos como la propia identidad de cada persona, la cultura en la cual se encuentra inserto y las experiencias con las que se construyen significados, y sentidos subjetivos en la medida que unifica aspectos de índole cognitiva y afectiva, sobre la función que deben desempeñar en la escuela.

Si bien la formación académica de los profesores es un aspecto fundamental para que éstos desarrollen su práctica profesional, ésta puede comprenderse, desde diversos planteamientos, como un desarrollo del sujeto en función de una serie de expectativas sociales, institucionales y personales, en el que la persona *resignifica* (re-construye) y asume de manera muy singular estas expectativas a partir de factores subjetivos (los *vivencia*, les da un *sentido*) que marcan la manera en que se significa el mundo de exigencias construido por otros y como ésta se conforma en una propia identidad (Ramírez y Aranzaldúa, 2005); también se puede definir desde una perspectiva en la cual el desarrollo y los aprendizajes reflexivos sobre su práctica, propician la experiencia y la adquisición de la sabiduría para una intervención creativa adaptada a las circunstancias singulares y cambiantes en el aula (Gimeno y Pérez, 2008).

La práctica docente refleja entonces el sentido subjetivo que de manera singular, se configura de acuerdo a las experiencias de formación tanto académica como de preparación informal, y que se desarrolla a partir de la interiorización de formas de conducta, actitudes, creencias, estrategias y modelos de actividad docente que se van asimilando a través de procesos de socialización (Ramírez y Aranzaldúa, 2005).

La práctica docente dependerá en gran medida del rol que el docente construya y *asuma*. El rol docente se refiere básicamente, según Ramírez y Aranzaldúa (2005), a las funciones o patrones de conducta relativamente estables que esperamos desarrollen los sujetos de acuerdo a su estatus social, y puede ser analizado desde tres dimensiones: 1) el rol asignado, referente a las funciones que el sistema de forma explícita demanda de los sujetos ubicados en determinado estatus; 2) el rol asumido, que apunta a cómo cada docente interioriza y lleva a cabo las funciones que de él se demandan y; 3) rol subjetivo, referente a las significaciones que tienen para el docente lo que es y lo que hace, lo cual está determinado por su historia personal, sus expectativas, y vínculos que establece con los objetos y situaciones relacionados con su rol.

Rommetveit (citado por Jara , Polanco y Alveal, 2005) señala igualmente las diversas formas que puede asumir el rol profesional: 1) *rol prescrito*, consiste en un sistema de expectativas que existen en el mundo social que rodea al ocupante de una posición social referentes a su comportamiento, 2) *rol subjetivo*, consiste en aquellas experiencias específicas que el ocupante de una posición percibe como aplicables a su propio comportamiento cuando interactúan con los ocupantes de otra posición, y 3) *rol desempeñado*, consiste en los comportamientos manifiestos de un ocupante de una posición cuando interactúa con otros ocupantes de otra posición.

La escuela multigrado constituye uno de los contextos escolares vulnerables en la educación pública en México, debido a los resultados bajos niveles de aprovechamiento de los estudiantes que a ellas asisten, además de otras problemáticas sociales asociadas al comunidades donde se encuentran las escuelas multigrado. Mucho se ha hablado de la importancia que tienen las prácticas pedagógicas de los docentes para mejorar el

rendimiento escolar y su participación en el desarrollo de competencias para la vida desde la escuela, esto lo demuestran las investigaciones realizadas no sólo para verificar que las políticas educativas se reflejen en la práctica de los maestros de escuelas multigrado, sino una variedad de investigaciones relacionadas con lo que sucede al interior de la escuela multigrado, donde sigue siendo un tema pendiente identificar con claridad aquellos factores asociados a los bajos niveles de aprovechamiento de los estudiantes de estos contextos.

En estudios realizados en México se ha detectado como una característica de los docentes que laboran en las escuelas multigrado la escasa o nula formación que recibieron en las normales para la atención de grupos multigrado (Ezpeleta, 1997; Vera & Domínguez, 2005; Bustos, 2007; y Millanes, 2011), su experiencia frente a grupo multigrado es más bien el espacio donde desarrollan competencias para la atención de grupos multigrado, en los cuales la diversidad se presenta principalmente en las edades de los alumnos y niveles de conocimientos. Sin embargo cada docente vive la experiencia del multigrado de diferente manera.

Los estudios que abordan estas diferentes maneras de vivir la experiencia del aula multigrado no representan estudios acabados sobre el tema, además de que la mayoría de los estudios revisados sobre este tema, finalmente centran su atención aspectos parciales de la práctica docente como lo es la planeación didáctica dejando de lado procesos psicológicos de los docentes que constituyen aspectos relevantes para develar cómo es que esa experiencia en el aula multigrado se construye, a partir de las exigencias derivadas de la política educativa, especificadas en documentos oficiales y

que orientan su práctica, es decir, cómo es que asume el docente este rol asignado desde su subjetividad.

Por lo tanto, comprender *cómo construyen los docentes de escuela multigrado su rol profesional desde su subjetividad, y cómo esta construcción se relaciona con el desarrollo de su práctica docente*, resulta relevante, así como asumir este estudio desde una perspectiva y abordaje sociocultural, que parta de la compleja interpenetración de los aspectos subjetivos, contextuales y sociales, y de la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo en la configuración de ese reflejo activo e individual de la realidad que condiciona la actividad profesional.

### **Antecedentes Empíricos de la Investigación: Los estudios sobre las escuelas multigrado y la ausencia de la perspectiva de los maestros.**

Las investigaciones en contextos multigrado que representan un antecedente para este estudio están vinculados con temáticas como: la evaluación de programas compensatorios institucionales y su relación con la mejora de las prácticas docentes; caracterización de las prácticas docentes; el reconocimiento de las diferencias pedagógicas entre escuelas multigrado y escuelas de organización completa, rural y urbana; las prácticas docentes para la atención del multigrado centradas en la planeación didáctica; la identidad profesional del docente de escuela multigrado, entre otras. El presente apartado pretende sistematizar algunos de estos estudios, y demostrar la



necesidad de un abordaje investigativo que destaque la visión de los docentes y su subjetividad.

### **Diferencias pedagógicas entre las escuelas de organización completa y las de organización multigrado**

Algunas investigaciones se han centrado en evidenciar las características pedagógicas de la escuela multigrado frente a las escuelas de organización completa, así como las características de la escuela rural en relación con la urbana, mismas que emanan de las condiciones sociodemográficos y los abordajes metodológicos que tienen lugar en estos contextos.

Boix (2011), por ejemplo, plantea una serie de cuestionamientos que orientan la reflexión desde la perspectiva que la escuela en contextos rurales es mayoritariamente, en su organización, multigrado. La reflexión está dirigida a reconocer que las diferencias pedagógicas entre la escuela multigrado y la escuela ordinaria cada vez son más difíciles de encontrar puesto que la diversidad educativa no es exclusiva de los contextos multigrado, y que la labor de atención a la diversidad se convierte con mayor frecuencia una realidad para cualquier escenario educativo.

Boix (2011) resalta la necesidad de evidenciar el potencial pedagógico del aula multigrado, rescatando la idea de que en las escuelas rurales europeas las condiciones contextuales son diferentes a las que tienen escuelas rurales de Latinoamérica, que están asociadas a contextos de pobreza, mientras que en los contextos europeos cuentan con servicios de calidad y oportunidades similares a las zonas urbanas. Por otro

lado, el enfoque teórico-práctico de la escuela inclusiva es un marco referencial para la escuela rural, puesto que el maestro en este contexto necesariamente debe hacer frente a la diversidad del alumnado, y este enfoque ya no es sólo propio de los contextos rurales sino que también es asumido en contextos urbanos.

En este sentido, Boix (2011) presenta algunas de las características de la escuela multigrado que, en su opinión, no son exclusivas actualmente de esta forma de organización. Entre ellas se encuentran las siguientes:

1) La autonomía de aprendizaje del alumnado, la cual les permite valerse por sí mismos de forma individual en relación con el grupo al convertirse en responsables de su aprendizaje, permitiendo a su vez al maestro planificar el proceso de enseñanza aprendizaje basado en el trabajo independiente del alumnado;

2) El tutor en el aula multigrado, en una situación de diversidad, permite aprovechar la capacidad del alumnado para el apoyo de sus compañeros, y promueve el desarrollo de mecanismos cooperativos de resolución en las tareas y conflictos desde la propia experiencia de los niños, así como el desarrollo de sistemas de autorregulación de su aprendizaje;

3) La consideración del aula multigrado como microsistema social, donde los alumnos tienen experiencias similares a las que tendrán en la sociedad, es decir, la idea de que en el contexto escolar se reproducen modelos, se establecen relaciones sociales y en consecuencia se producen conflictos, se asumen valores democráticos y se establecen niveles de integración de sus miembros, igual que en la sociedad;

4) El reconocimiento de que el territorio rural presenta un conjunto de actividades económicas y activos múltiples de tipo geográfico, histórico, cultural, etc., que conjugan el conocimiento local y los valores de la escuela, creando un vínculo natural de encuentro entre la escuela y la comunidad.

Finalmente, a partir de las consideraciones que resignifican la escuela rural, Boix (2011) propone abandonar la visión de desventaja de la escuela rural frente a la escuela urbana. Esto trascenderá, por supuesto, a la noción de la distintividad del rol profesional del docente en estos contextos, que deja de tener importancia explicativa.

En Guanajuato, Rosas (2009) reporta otro estudio realizado para recuperar, sistematizar y difundir cómo fue construyéndose un modelo educativo integral para las escuelas multigrado, a partir de una metodología cualitativa que permitiera acceder por medio de entrevistas, observaciones y videograbaciones, a los significados que tienen para los propios actores la experiencia de vivir un modelo educativo. El modelo que propone este autor se diseñó específicamente para la escuela multigrado en contexto rural, partiendo de que la calidad educativa de estas escuela no debe ser diferente de las escuelas localizadas en contextos urbanos y con una organización completa, hecho que ocurre evidentemente, puesto los resultados en las evaluaciones de logro educativo en los alumnos de escuelas rurales, son por mucho más pobres que el de los alumnos de escuelas urbanas.

Las diferencias entre las modalidades (rural-urbana, indígena-general) y tipos de organización de escuela primaria (completa-multigrado) demandan del docente una labor diferenciada en cada uno de estos contextos para poder responder a exigencias

particulares. Estudios que buscan responder a las preguntas sobre por qué no se obtienen mejores índices en la calidad educativa (Gajardo y De Andraca, 1992; SEP, 2005; UNESCO, 2000) han evidenciado que la labor del docente es un factor determinante elevar la calidad educativa y el logro educativo.

### **La escuela multigrado y la política educativa**

Otros estudios relacionados con escuelas multigrado se abordan desde las evaluaciones institucionales, principalmente para reconocer los resultados de la implementación de políticas educativas que compensan u orientan la labor del docente en situación multigrado. Por ejemplo, Ezpeleta (1997) realizó un análisis de tipo comparativo de dos modalidades existentes en el Sistema Educativo Mexicano, el CONAFE y la Secretaría de Educación Pública, que ofrecen servicios educativos desde la organización multigrado. Este análisis tiene base en información obtenida a partir de dos estudios cualitativos de corte etnográfico realizados por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.

El estudio parte de un análisis de los antecedentes históricos que llevan a la adopción de la organización multigrado en la escuela por parte de cada una de las instituciones del Sistema Educativo, centrándose en cómo estos antecedentes influyen las políticas educativas y en la práctica del docente. Entre los hallazgos de la investigación se encuentra que los docentes tienen un vínculo laboral con la escuela basada en la necesidad económica del trabajo, que ha sido obviada esta condición considerándola independiente, y ha sido omitida del análisis pedagógico por la

administración educativa. Asimismo, en el estudio se enfatiza que la organización institucional y la gestión no puede darse sin que incida en las motivaciones personales más profundas, mismas que a su vez influyen en la constitución de prácticas profesionales y laborales (Ezpeleta, 1997).

Otro estudio realizado en el ámbito de las escuelas multigrado en el Estado de Tabasco es el de Weiss (2000), diseñado con un enfoque cualitativo fundamentado en la investigación etnográfica y en el estudio de casos, cuyo objetivo fue evaluar el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) a fin de localizar las tramas institucionales y las prácticas escolares, áulicas y familiares que configuran las condiciones de recepción del programa, y buscar en ellos indicios o elementos que pudieran facilitar u obstaculizar los cambios propuestos en el programa. Los resultados de la investigación muestran que los maestros de escuelas multigrado desarrollan su práctica pedagógica en tres modalidades básicas de organización didáctica multigrado: actividades separadas para cada grado, actividades conjuntas para tres grados y actividades en conjunto y por separado.

Weiss (2000) concluye la necesidad de indagar sobre las formas que los maestros de aulas multigrado planean sus clases después de haber recibido capacitación específica derivada de programas compensatorios, y tener evidencias de si ha cambiado su enseñanza. También, enfatiza la necesidad de contar con apoyos concretos mediante un programa integral, generado desde la política educativa, que aborde la articulación de elementos básicos como: materiales educativos, capacitación, seguimiento, supervisión y nuevos parámetros para la gestión diseñados en específico para contextos escolares multigrado.

Por otro lado, Romero, Gallardo, González, Salazar y Zamora (2010) realizaron un estudio que constituye una evaluación externa y brindó los resultados del análisis del informe en que se exploró la aplicación de la Propuesta Educativa Multigrado (PEM) 2005 en los planes de clase de los docentes así como los aspectos que facilitan su aplicación en la jornada escolar. El análisis se centró en el examinar de planes de clase de docentes de escuelas multigrado del estado de Veracruz, con los siguientes ámbitos: a) situación del instrumento de planeación didáctica; b) condiciones áulicas y práctica de la enseñanza-aprendizaje en la escuela de organización multigrado; y c) el docente ante la PEM 2005. La metodología consistió en la aplicación de encuestas al 15% del universo de maestros por zona escolar de escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes, la observación a 14 grupos multigrado, y entrevistas a 4 supervisores escolares.

Los resultados del estudio de Romero, Gallardo, González, Salazar y Zamora (2010) muestran precisamente, en relación al ámbito *situación de la planeación didáctica*, que los maestros muestran resistencia para organizar de manera previa los contenidos que se abordarán en clase y que los planes de clase se realizan para dar cumplimiento a un requisito de la institución; en el ámbito de *condiciones áulicas y la práctica de la enseñanza-aprendizaje en la escuela de organización multigrado* se reporta que las condiciones de las aulas no son apropiadas para generar un ambiente eficaz y armónico para los niños, que la mayoría de las escuelas no tienen rincones de trabajo, solo biblioteca escolar, y que la organización grupal predominante es por ciclo escolar y minoritariamente por grado escolar. Finalmente, en el ámbito *el docente ante la PEM 2005*, se encontró poca relación de la práctica con respecto a su planeación didáctica, insuficiente dominio de estrategias de enseñanza para el trabajo con un grupo multigrado

y escaso control de grupo por parte de los docentes, escaso dominio de los estudiantes de los contenidos temáticos, así como prácticas que no desarrollan la creatividad de los estudiantes.

Los estudios generados desde la evaluación de programas emanados de la política educativa, muestran una tendencia a valorar el impacto que tienen en las prácticas pedagógicas de los docentes en aulas multigrado, pero existen otras investigaciones realizadas con la misma finalidad, sin derivarse de evaluaciones institucionales.

### **Los docentes en la escuela multigrado: estudios empíricos**

Algunas de estas investigaciones, como el estudio que realizó Peinador (2012) en un colegio público rural de un pueblo de Segovia con un diseño cualitativo de investigación-acción, se orientan a reconocer las características y dificultades que se presentan para los docentes de contextos multigrado, desde la planeación de clases, organización del grupo y las exigencias de la atención a la diversidad. Este estudio tuvo como objetivo describir las ventajas e inconvenientes que puede generar la diferencia de edades en una misma aula respecto al desarrollo del propio alumnado, así como observar cómo se realizan las prácticas de agrupamiento en cuanto a la organización del tiempo y del espacio, para conocer los efectos que produce, y analizar la función y organización del docente a la hora de desarrollar actividades, teniendo en cuenta los niveles de aprendizaje del alumnado. Entre los instrumentos empleados para la investigación se encuentran cuestionarios, entrevistas a profesores, y “*diarios del profesor*”, en los que se

específica la planeación didáctica y en la que se hicieron anotaciones por parte del investigador sobre las observaciones realizadas a la unidad didáctica.

En las conclusiones del estudio de Peinador (2012) se enfatizaron las ventajas que tiene el trabajo con un grupo heterogéneo, considerando esta característica del grupo como una cualidad que brinda mejores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes. Entre las prácticas que los docentes participantes en este estudio desarrollaron, se presentó una tendencia hacia la atención al grupo desde actividades que buscan la atención individualizada del alumnado, lo cual se ve facilitado por la matrícula reducida de estudiantes.

En Uruguay, Santos (2011) realizó un estudio en que reflexiona sobre las prácticas educativas en grupos multigrado, a partir de talleres y grupos de discusión donde el eje de discusión son las situaciones didácticas en grupos multigrado, tomando como base teórica la didáctica de Zabala (1997), misma que cuenta con siete elementos para el análisis del quehacer didáctico en aulas multigrado: 1) organización social del aula multigrado; 2) relaciones interactivas entre alumno-docente, alumnos y alumnos-docente; 3) distribución de los espacios y tiempos; 4) actividades enmarcadas en el medio rural; 5) dispositivos que ponen en juego la organización de los elementos anteriores; 6) instrumentos de evaluación y 7) organización de los contenidos en diferentes modalidades según el modelo curricular y didáctico que esté en juego. Este último elemento resulta para Santos (2011) un eje medular en la didáctica multigrado puesto que constituye el punto de partida para llevar a cabo en una situación didáctica los otros seis. Entre las conclusiones del estudio se resalta que la viabilidad de la



propuesta didáctica de Zabala a contextos multigrado, debido a que la diversidad y complejidad de los grupos multigrado de igual forma que en grupos unigrado.

Por otro lado, existen estudios que no sólo enfatizan como un factor importante de la práctica docente la planificación didáctica, sino que además caracterizan las prácticas docentes en relación con características propias del docente, como son los estudios que se presentan en el siguiente apartado. En este sentido, la caracterización de las prácticas docentes es un aspecto estudiado por algunos autores interesados en reconocer rasgos que distinguen a unos maestros de otros cuando trabajan en condiciones multigrado, los estudios reportados desde este eje temático, son abordados desde diferentes enfoques metodológicos, y resaltando en la caracterización de las prácticas docentes desde la dimensión didáctica y de organización para la atención de grupos multigrado.

En un estudio realizado por Vera y Domínguez (2005) con 206 maestros de Sonora, cuyo objetivo fue señalar la importancia de las variables de capacitación y formación, y las condiciones físicas y organizacionales del aula a fin de establecer una caracterización de la práctica docente, se presenta una clasificación de las prácticas docentes en las aulas multigrado (Vera y Domínguez, 2005). La investigación partió del supuesto de que las diferencias entre las prácticas de profesores están vinculadas al escenario escolar, al tipo y número de alumnos, más que a las competencias obtenidas en su proceso de formación. Para ello se empleó una metodología cuantitativa basada en la aplicación de tres instrumentos para la valoración de la práctica docente: guía de observación del desempeño de los docentes, entrevista estructurada sobre la práctica docente, y un cuestionario para la valoración de la participación de los padres de familia. Las categorías consideradas para el análisis de la información fueron: estrategias

didácticas, estrategias de manejo de grupo, habilidades de planeación, habilidades de evaluación, y habilidades de apoyo para el aprendizaje. La clasificación de las prácticas docentes en 5 tipos, como resultado del análisis de la información obtenida, se muestra en el Tabla 1.

Tabla 1.

*Tipología de la práctica docente en escuelas multigrado (Vera, 2005).*

Tipo	Características
Tipo 1	Los docentes integran mayores elementos en la implementación de estrategias didácticas, en las de manejo de grupo, en las habilidades de planeación y en las de evaluación. Es decir, su práctica es más variada y diferente a las rutinas en comparación del resto de la población docente.
Tipo 2	El docente que realiza este tipo de práctica es considerablemente heterogéneo en cuanto a su preparación académica (normalistas o con licenciatura de la UPN) por lo que constituye el mayor número de docentes. Su práctica es restringida en variedad y cantidad de recursos sobre cualquiera de las dimensiones que evalúan la práctica docente.
Tipo 3	Al igual que en el Tipo 2, los docentes se caracterizan por ser egresados de la UPN y atender a pocos grados escolares por grupo (uno a tres). Se caracterizan por desarrollar una compensación entre las prácticas de planeación y evaluación con relación a las de manejo de grupo y estrategias didácticas.
Tipo 4	Los docentes que se encuentran en este grupo, se caracterizan por atender un grado por grupo, por tener una formación académica de especialización en la Normal Superior, y en su práctica desarrollan una compensación entre las prácticas de planeación y evaluación y las prácticas de manejo de grupo y estrategias didácticas.
Tipo 5	En este rubro se encuentran los maestros con una formación heterogénea (normalistas y egresados de la UPN). Reúne a gran parte de los docentes adscritos a la escuela multigrado, donde se atienden a grupos de 3 o 2 grados por grupo. Estos docentes distribuyen los tiempos y recursos para la planeación y evaluación así como el manejo de estrategias didácticas de forma equitativa.

Finalmente, el estudio de Vera y Domínguez (2005) reporta que la edad y sexo del profesor no promueven diferencias significativas para la tipología de enseñanza, así como que el ejercicio equilibrado de una práctica docente en términos del tiempo invertido y variedad de estrategias implementadas posibilita el éxito, al menos de las asignaturas básicas de la educación primaria.

Las conclusiones de Vera y Domínguez (2005) en relación a las tipologías de las prácticas llevan a la reflexión, por un lado acerca del papel que juegan algunas de las funciones específicas del rol de docente, como lo son la de planeación y evaluación, que generalmente son percibidas como aisladas del resto del quehacer docentes, y acerca de la percepción que el docente tiene sobre el control del grupo, que muchas veces no se encuentra especificado de manera documental en su planeación y tampoco valorado en las evaluaciones, pero que no se puede separar cuando se habla de un proceso continuo de la práctica del docente. Su clasificación de las prácticas, sin embargo.....

Otro estudio realizado con la misma muestra de docentes sonorenses (Vera, Laborín & Tánori, 2006), y en el que se busca descubrir la relación existente entre ejercicio de la autoridad y variables atributivas del profesor (edad, género y escolaridad, años de experiencia docente, tiempo de permanencia en la escuela en la que fue evaluado, grados que atiende, tipo de organización y capacitación docente) utilizando una escala de ejercicio de autoridad, demuestra que existe una tendencia al autoritarismo por parte de los maestros jóvenes, al analizar la prevalencia de uno de estos dos factores: *control instruccional autoritario* (cuando el docente piensa que los alumnos no deben intervenir en ninguna actividad de planeación y/o evaluación) y *control instruccional democrático* (cuando el docente reconoce la intervención del alumnado en

actividades de planeación, evaluación, etc. y juzga que estas aportaciones mejoran la actividad en el aula, acentúan el aprendizaje y las habilidades del docente).

Por otro lado, Vera, Laborín y Tánori (2006) reportan que respecto a la relación que existe en la organización multigrado, los maestros que tienen a su cargo varios niveles y grados escolares en un mismo espacio y tiempo, ejercen un control autoritario cuando los grupos que atienden están conformado por más de dos grados escolares; mientras que el control más democrático suele aparecer en aquellos que atienden a dos grados escolares por grupo. Asimismo, el estudio identifica que los maestros toman probablemente medidas de control autoritario como consecuencia de la complejidad de la atención a grupos heterogeneos, donde la desorganización y la indisciplina puede ocurrir.

Por su parte, Millanes (2011), mediante un estudio de tipo etnográfico en que participaban tres docentes de escuelas multigrado del estado de Sonora, analizó los rasgos característicos del quehacer cotidiano de los docentes multigrado desde su *subjetividad* vivida en la interacción diaria. Por el interés que representa dicha investigación, se detallan a continuación los resultados encontrados a partir de las categorías de: conocimientos, formación adecuada y planeación multigrado:

- *Conocimientos*. En esta categoría los informantes reportan que un docente de escuela multigrado debe poseer un dominio de los planes y programas, contenidos temáticos y de estrategias para la atención del alumnado de grupos multigrado; que los conocimientos con que desarrollan su trabajo son resultado de la

experiencia que se va adquiriendo durante la práctica y con los cursos de actualización que implementan las autoridades educativas estatales.

- *Formación adecuada.* Los docentes refieren que en su formación inicial carecieron de estrategias didáctico-pedagógicas tendientes a enfrentar la diversidad (de edad y conocimientos) existente en grupos multigrado.
- *Planeación multigrado.* En esta categoría se reporta que los docentes de escuelas multigrado deben poseer experiencia y habilidad para promover el clima de aprendizaje y motivación para planear para un grupo multigrado, debido a que se requiere de jerarquizar y dosificar contenidos para después correlacionar todos los grados al mismo tiempo.

Bustos (2007), por su parte, exploró los procedimientos que utiliza el docente en la escuela multigrado para compensar sus carencias formativas, mediante un estudio de tipo etnográfico insertado en una investigación más amplia desarrollada en Andalucía durante el periodo de 2003-2006 en colegios rurales. La información fue recolectada a partir de observaciones de sesiones de clase, entrevistas al profesorado, conversaciones informales, documentos escolares y fotografías, y fue analizada respecto a tres temas: a) la transformación de las *percepciones* del maestro rural, b) la gestión de la enseñanza en el aula, y c) el medio rural como condicionante de la identidad del docente. Entre los hallazgos más relevantes destaca que los docentes de la escuela rural presentan dificultades originadas con la inadecuada formación inicial recibida y la carencia de prácticas en este tipo de escuelas, lo cual implica que el profesorado no cuente con la dotación didáctica necesaria para la atención a la multigradación. Por otro lado, se encontró que la meditada y planificada actuación docente ayuda a que disminuya la

ansiedad que le generan sus carencias formativas, además de que las planificaciones flexibilizadas por niveles, generalmente asociada a docentes con mayor experiencia docente, se convierte en una estrategia motivadora, mientras que, por el contrario, ajustar a modelos de atención exclusivamente graduados aumenta el desconcierto y reduce las posibilidades de socialización.

Román (2003), analiza las causas de la dificultad del cambio pedagógico en el aula de contextos vulnerables por situaciones de pobreza, como es el caso de algunos de los contextos en los cuales se ubican las escuelas multigrado; el autor concluye que sus prácticas pedagógicas están influidas por sus creencias sobre el aprendizaje de los niños que atienden.

Los estudios revisados en este apartado, muestran por una parte, la mayor incidencia de investigación centrada en los aspectos relacionados con variables del contexto educativo y organizacional, instruccional, y variables atributivas de los docentes, así como su influencia en la calidad de las prácticas y los logros de los estudiantes, y la incidencia menor de estudios que intentan comprender los procesos y los resultados educativos desde las dimensiones subjetivas – percepciones, creencias- relativas a los maestros. En unos pocos, sin embargo, se rescata la importancia de indagar sobre esta problemática, que implica conocer qué es lo que están percibiendo los docentes sobre su rol profesional en las escuelas multigrado, y cómo ello se convierte en un condicionante de su práctica.

Juárez, Vargas y Vera (2015) analizan condiciones de trabajo y prácticas didácticas de maestros que laboran en escuelas rurales primarias de tres estados de

México, entre los resultados de esta investigación realizada con un enfoque cualitativo donde participaron 14 maestros, se reporta que los docentes que ingresan a cubrir plazas en escuela multigrado cuentan con estudios profesionales pero no con capacitación específica para la atención de los alumnos en contextos multigrado; tienen pocos materiales educativos y no cuentan con material didáctico diseñado para contextos rurales o multigrado, por lo anterior tienen dificultades para elaborar planeaciones de clases adecuadas a las condiciones económicas, culturales, sociales y académicas de los estudiantes; además de encontrarse con una dinámica en el aula en donde mantener el orden y la disciplina dentro del salón se convierte también en una dificultad, debido a los tiempos de atención que exige cada grado escolar.

Juárez, Vargas y Vera (2015) concluyen que los problemas que se encuentran en las escuelas multigrado, según sus resultados, reflejan la misma problemática encontrada en la literatura que se ha desarrollado en los últimos veinte años, observan que estos problemas estructurales provienen de la escasa o nula formación específica para la atención del contexto multigrado, considera necesario diseñar modelos pedagógicos idóneos para este contexto para mejorar las condiciones laborales en las que se encuentran los docentes adscritos a centros escolares multigrado.

Otro estudio de Juárez (2016) realiza una investigación que tiene como finalidad indagar sobre las percepciones de docentes que laboran en escuelas primarias rurales multigrado, en cuanto a los retos y las ventajas del trabajo en esa modalidad, las estrategias que desarrollan para atender a alumnos de diversos grados y edades en el mismo tiempo y espacio, así como sus necesidades de formación. Es estudio se realizó

con la participación de docentes de México y el Salvador, se emplearon una metodología cualitativa para la recolección y análisis de información.

Los hallazgos de la investigación de Juárez (2016) destacan que la formación de los docentes se puede analizar a partir de dos dimensiones: la historia laboral y la escolaridad. Den cuanto a la escolaridad de los docentes se refiere que en su formación inicial los docentes asignados a las escuelas multigrado no han sido formados para enfrentarse a las características específicas de las aulas multigrado, asimismo sucede con la formación continua donde los profesores opinan que los cursos de formación continua a los que asisten y que son ofertados por las instituciones educativas para las que laboran, no están orientados a atender necesidades pedagógicas propias de su práctica cotidiana, por el contrario se enfocan en aspectos burocráticos de la organización escolar multigrado.

Juárez (2016) destaca que la formación de los docentes de escuela multigrado depende de las experiencias que ellos enfrentan desde el momento que son asignados a la escuela multigrado, que muchas ocasiones son los recién graduados de la universidad, y por lo cual los profesores tienen que adaptarse y contextualizar los contenidos durante la marcha, coincidiendo con lo reportado por la SEP, 2006; Juárez, Vargas y Vera, 2015; Juárez y Rodríguez, 2016.

Entre las ventajas de ser docente de escuela multigrado perciben la autonomía y libertad que tienen para trabajar en el aula, así como el trabajo colaborativo entre maestros; en cuanto las dificultades mencionan la planeación como una actividad en solitario y los escasos materiales para realizar su labor.



En otra línea de análisis, y siguiendo la idea del rol profesional del docente definido a partir de perspectivas, modelos y enfoques derivados de las exigencias o demandas socialmente establecidos, según los momentos históricos o de las comunidades de profesionistas que se posicionan en una tradición y pensamiento educativo, se puede decir que en el pensamiento educativo actual que impacta, en alguna medida la representación de la función social del docente en Latinoamérica, se encuentran presentes las posiciones del Informe a la UNESCO de la comisión sobre Educación para el Siglo XXI (Delors, 1997). Para dar respuesta a las demandas y necesidades sociales del mundo globalizador del siglo XXI, se requeriría adoptar una nueva concepción de la educación, en la que ésta constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia ideales de libertad y justicia, estructurándose entonces a partir de cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Vaillant (2005), al reflexionar sobre la complejidad del rol de los docentes en los procesos de reforma educativa en América Latina, refiere que una de las problemáticas que han enfrentado los gobiernos de distintos países está relacionada con la mejora del desempeño docente. Entre las estrategias que se han empleado a partir de los movimientos de transformación de la educación en distintos países de América Latina desde las décadas de los 80's y 90's, relacionadas específicamente con el perfeccionamiento docente se encuentra el de incentivar al docente para que contribuya con la mejora de la calidad y el impulsar programas de desarrollo profesional.

Entre las políticas educativas referidas a los docentes en América Latina se encuentran por otra parte, aquellas que abordan temas como la vida del ejercicio

profesional de los docentes, las condiciones laborales, la formación inicial y en servicio, y la gestión institucional. Sin duda, uno de los grandes retos a enfrentar por los gobiernos y sociedades es la situación de los docentes (Vaillant, 2005), por lo que se han tenido que promover una serie de acciones que den respuestas a las problemáticas y retos apoyen la mejora de los estándares educativos de los alumnos, concibiendo al rol desempeñado del docente como uno de los caminos más certeros para cumplir con las expectativas en el plano educativo que trazan distintos países, es decir, que se hace necesario para cambiar la educación es necesario hacerlo mediante el trabajo de los docentes.

En países como México, los docentes son trabajadores de la educación, por lo tanto deben de cumplir con ciertas funciones determinadas por la política educativa que actualmente rige al Sistema Educativo y por el tipo de escuela y contexto en el cual se desempeña el docente. Por lo tanto, los siguientes párrafos servirán de marco referencial sobre estos aspectos.

La preocupación por la calidad de la educación ha sido una constante desde inicios del siglo XXI, y uno de los documentos que recupera las necesidades de varios países del mundo y en el cual se establecen compromisos mundiales para elevar la calidad de la educación básica es el Informe del Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, Senegal, en el año 2000 (UNESCO, 2000). En México en el año 2008 se oficializa e inicia por parte de las autoridades educativas federales y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación una Alianza por la Calidad de la Educación, la cual tiene como propósito impulsar una transformación hacia la calidad educativa teniendo como ejes para desarrollar acciones de transformación: 1) la

modernización de los centros escolares, 2) la profesionalización de los maestros y autoridades educativas, 3) el bienestar y desarrollo integral de los alumnos, 4) formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo, y 5) evaluar para mejorar (SEP, 2008).

La Educación Básica en México ha presentado retos importantes en la búsqueda de la calidad de la educación, es por ello que derivado de la Alianza por la Calidad de la Educación a partir del año 2004, el Sistema Educativo Mexicano inicia una reforma educativa en los planes y programas de estudio de educación básica, tomando como punto de partida el plan de estudios de educación preescolar, después en el 2006 el de educación secundaria y finalmente en el año 2009 el de educación primaria, hasta concluir con un plan de estudios integrador que articule los tres niveles educativos (SEP, Plan de Estudios 2011 de Educación Básica, 2011).

En el Sistema Educativo Mexicano las demandas hacia el trabajo del docente se encuentran planteadas en el Plan de Estudios de Educación Básica 2011, así como en los documentos de programas específicos diseñados para elevar la calidad de la educación, tales como Escuela de Calidad, Escuela y Salud, Escuela Segura, entre otros (SEP, 2012), contienen los compromisos adquiridos a nivel internacional, como a nivel nacional y los cuales se corresponden a los lineamientos y normativas a los que deben de dar cumplimiento los maestros en su centro de trabajo, para desempeñar su rol profesional según los requerimientos de la sociedad.

Una de las características que ha tenido históricamente el Sistema Educativo Mexicano es la adopción de un modelo homogeneizador, es decir, que en los diferentes contextos educativos del país se aborda el mismo plan de estudios, los mismos libros de

texto, y se implementarán los programas complementarios diseñados a nivel federal, por lo tanto el docente de cualquier entidad federativa, que pertenezca al sistema de educación pública, e incluso de educación privada, asume lo estipulado en dichos documentos, como rectores de su práctica pedagógica. El rol que el docente en las escuelas mexicanas está determinado por las exigencias y características propias del Sistema Educativo Mexicano y de las políticas educativas que se deriven de éste.

La descripción del rol de docente no sólo se puede entender a partir de la conceptualización que hemos referido hasta el momento, otro enfoque que lleva contrastar y definir el rol del docente que actualmente se asume, parte de lo que Gavilán (1999) refiere en relación a la desvalorización del rol docente.

El estudio que realizó Gavilán (1999) surge con la intención de abordar los problemas que causa la desvalorización del rol docente, partiendo de una investigación anterior en la cual jóvenes adolescentes no elegían la carrera de docencia o lo hacían de maneta excepcional. Su objetivo fue observar cómo la percepción de la desvalorización del rol docente influye en la sensación de malestar docente y en las elecciones vocacionales de los adolescentes, atribuyendo como causales: 1) el cambio de los roles tradicionales asignados a la familia y el desplazamiento de muchas obligaciones a la escuela, es decir la historia profesional y familiar; 2) la violencia que se crea en un sistema que obliga a la permanencia del alumno en el mismo sin garantizarle una salida laboral; 3) los bajos salarios percibidos en comparación con otras profesiones y; 4) la desvalorización de que son objeto los docentes por parte de las autoridades educativas.

La actividad docente implica un compromiso emocional, lo cual quiere decir que la elección de la carrera de docente demanda actitudes que dependen de la realidad del docente y de cómo éste percibe esa realidad, teniendo como consecuencia una serie de conductas determinadas por las creencias adoptadas a partir de sus experiencias con los docentes con los que ha compartido experiencias (Gavilán, 1999).

Después de la revisión de diferentes investigaciones relacionadas con la escuela multigrado se observa entonces que existe una línea de investigación poco explorada en la actualidad, y es la que tiene que ver con la implicación personal del docente para hacer frente a las demandas tanto institucionales como sociales a su labor, y su construcción subjetiva de su propio rol así como de las condiciones y exigencias que el mismo entraña.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Comprender la relación existente entre la construcción subjetiva del rol profesional y la práctica docente en maestros de escuelas multigrado del estado de Morelos y Sonora

### **Objetivos específicos:**

- Identificar el sentido subjetivo que tienen para el docente de escuela multigrado las funciones especificadas en el Plan de Estudios de Educación Básica y las demandas específicas del contexto multigrado.

- Analizar las condiciones personales y socioculturales que influyen en la construcción subjetiva del rol profesional de los docentes de escuelas multigrado.
- Analizar cómo se expresa la relación entre las dimensiones del rol profesional -rol asignado, rol asumido y rol subjetivo- en la práctica del docente de escuela multigrado.

### **Justificación**

Como se observa en el apartado anterior existen en la actualidad muchas investigaciones que abordan el análisis del rol y la práctica profesional del docente desde las actividades del maestro, sus acciones, el cumplimiento de sus funciones. Sin embargo, pocas de ellas abordan su estudio desde cómo se construye el sentido subjetivo que se otorga al ser docente, en especial cuando se trata de ser un docente en un contexto y dentro de una labor con características muy particulares.

Estas características demandan una práctica en la cual se desarrollen y movilicen competencias para la atención a la diversidad no sólo de alumnos, sino de contenidos temáticos en un mismo espacio y tiempo, en escuelas ubicadas en zonas con un índice de marginalidad de su población mediano o alto. Éste es sin duda un tema de relevancia que actualmente permitiría explicar de algún modo lo que ocurre en las aulas y dar referentes para comprender otros aspectos vinculados con el aprovechamiento escolar de los alumnos.

Asimismo, la mayoría de los estudios han estado más enmarcados en lo que Ramírez y Anzaldúa (2005) llaman *rol asignado*, y muy pocos en el *rol asumido*, así como en la correspondencia entre éstos y la calidad del desempeño o prácticas docentes. Existe escasa investigación entonces sobre la manera en que los docentes, y muy especialmente los de las escuelas multigrado, construyen un sistema de significados sobre su rol profesional, atribuyen a éste un sentido personal, idiosincrático al mismo, en términos de Leontiev (1984), y movilizador, con un verdadero potencial regulador de su desempeño (González, 2007), que finalmente, lleve a indagar sobre qué efectos diferenciales tendrá esta construcción individual en su práctica profesional.

La investigación busca aportar una comprensión más profunda de los procesos de construcción del rol profesional docente, con un énfasis en la singularidad de las visiones individuales de los docentes de las escuelas multigrado. Esto resulta relevante para la generación del conocimiento en el campo del desarrollo profesional docente en contextos muy particulares, en especial, contextos de mayor vulnerabilidad socioeconómica, cultural y educativa. Igualmente, la investigación aporta fundamento empírico para el diseño de propuestas de formación inicial y permanente del profesorado, de cara al desafío que representan este tipo de escuelas, para la organización pedagógica para atención a la diversidad de estudiantes, así como la combinación de la función docente con la directiva.

Finalmente, el estudio puede brindar respuesta a la cuestión de si la escuela multigrado, en el sector educativo público mexicano, constituye un modelo pedagógico en sí mismo, o sólo una forma de organización administrativa de la educación para la cual los docentes que laboran en la escuela pública, como se reporta en estudios previos,

no han recibido una formación expresa y en el día a día van formando sus propias estrategias para la llevar a cabo la encomienda que les ha sido asignada laboral y socialmente, para lo cual se destaca la relevancia de indagar sobre las formas individuales de enfrentar el desafío y conocer las bases del proceso de construcción de su rol profesional para desarrollar su práctica docente.



## **CAPITULO II**

### **EL ROL PROFESIONAL DEL DOCENTE: LA NECESIDAD DE UNA APROXIMACIÓN MULTIDIMENSIONAL A SU COMPRENSIÓN**

En este apartado, se presentan algunos de los aportes teóricos que fundamentan conceptualmente la comprensión del rol profesional; se abordan desde concepciones generales del rol, y en específico del rol profesional del docente.

#### **El concepto de rol y el rol profesional docente**

El rol es un concepto retomado del ámbito dramático y teatral en el que es empleado para referirse a la caracterización que un actor debe de representar en un contexto teatral e incorporado al lenguaje de las ciencias sociales (Barra, 1998). Cuando se emplea este concepto en las ciencias sociales se refiere al conjunto de normas, comportamientos y derechos definidos social y culturalmente, que se esperan que una persona (actor social) cumpla o ejerza de acuerdo a su estatus social adquirido o atribuido (Barra, 1998; Espinosa y Torres, 1998; Ramírez y Anzaldúa, 2001). Es decir, por medio del constructo de rol, se estudia a los miembros de un grupo social, de acuerdo al estatus y al comportamiento que tienen con respecto a otros miembros del grupo.

El rol que desempeñe cada persona determina el tipo de relación que establece con el grupo; así una persona puede desempeñar diferentes roles en las diferentes relaciones que entabla, por ejemplo: en su entorno familiar (madre, hija, esposa, etc.) o

los que la misma persona desempeña en su contexto laboral. Esto significa que los roles están asociados a unos “*guiones*” que organizan la vida social y dan pautas para la actuación a los miembros de un grupo, así como permiten saber al grupo su actuar en relación a la función socialmente definida, por lo que son aprendidos a partir de la adecuación a las expectativas de los otros (Valencia, 1993).

Uno de los autores más importantes que aborda el concepto de rol en el estudio de las relaciones interpersonales y vínculos sociales es George Mead, quien desde la teoría del símbolo retoma la “adopción de papeles” como uno de los mecanismos de formación individual de la identidad, y cómo estos se internalizan a partir de un sistema y subsistemas de relaciones sociales, según la posición social en la que se encuentra ubicado el individuo (Mead, 1999). Su propuesta representa un modelo para el estudio del funcionamiento del individuo social.

Mead (1999) plantea que en la adopción de papeles se introyectan las pautas culturales de comportamiento propias de un sector o grupo, y en este sentido el individuo las aprende en las relaciones sociales que establece con los otros. El interés central del autor se encuentra situado en comprender cómo la introyección de los papeles adoptados es consustancial con el desarrollo de la autoconciencia del “yo”, en otras palabras, en que los papeles que adopta el individuo dan sentido a quién es como miembro de un grupo y también como ser individual.

La concepción de rol generada desde la sociología ha sido enfocada principalmente hacia los aspectos estructurales del rol. Mientras, en el ámbito de la psicología social se ha utilizado este concepto para el análisis funcional de las

interacciones conductuales, además de otros procesos relacionados con el rol, como el aprendizaje del rol, la percepción del rol, conflicto de roles, entre otros (Barra, 1998). El concepto de rol tiene entonces diferentes dimensiones o maneras de conceptualizarse, que se han reflejado en estos estudios psicológicos. Un aspecto de gran interés que va más allá que el análisis de la posición que ocupa una persona en un grupo, está en cómo se adopta un rol o papel, y cómo esa adopción se expresa en el desempeño.

Así, Deutsch y Krauss (citados por Barra, 1998) conceptualizan al rol en tres maneras como: 1) *rol preescrito*, refiriéndose a las expectativas de comportamiento que se tienen de un individuo por ser ocupante de una posición en relación con los ocupantes de otras posiciones; 2) *rol subjetivo*, el cual alude a las expectativas que el individuo percibe como aplicables a su propio comportamiento cuando interactúa con los ocupantes de otras posiciones, y 3) *rol desempeñado*, referente a los comportamientos manifiestos del individuo cuando interactúa con los ocupantes de otras posiciones.

Por su parte, Ramírez y Anzaldúa (2001) mencionan otra clasificación del rol, cercana a las concepciones de Deutsch y Krauss, que hace alusión igualmente a tres dimensiones para el estudio del rol, en particular, del rol profesional del docente. Para estos autores el *rol asignado* se refiere a las funciones que de forma explícita se demandan de los sujetos ubicados en un determinado estatus, el *rol asumido*, es la manera en que cada persona asume, interioriza y lleva a cabo las funciones que le demandan, y el *rol subjetivo* se refiere a las significaciones que tiene para el sujeto lo que es y lo que hace; esta última dimensión está determinada por su historia personal, sus expectativas, sus motivaciones, etc., es decir, por las relaciones que el sujeto establece con los objetos y situaciones relacionados con el rol y por su propia vida.

También Aritzeta y Ayestarán (2003) retoman algunos de estos aspectos al definir al rol como patrones de conducta normativos culturales, que conjugan valores, actitudes y conductas que la sociedad asigna a una persona en función de su estatus social. Ligadas al estatus social se encuentran las funciones asignadas y, de manera particular, la valoración social de dichas funciones de las personas que ocupan determinada posición. El *rol asignado* se ve relacionado con el funcionamiento grupal y con determinar qué debe hacer cada quien según la posición en la que se encuentra. En este sentido, su conceptualización del rol se ubica en la perspectiva del proceso de asignación y de asunción de las funciones que encarnan en el mismo, en línea con dos de las dimensiones destacadas por Ramírez y Anzaldúa (2001), que resultan ser las clásicamente establecidas al hablar de estos fenómenos, pero deja de lado los aspectos más individuales de la construcción personal, subjetiva de dicha asignación.

Finalmente, el concepto de rol utilizado por Ramírez y Anzaldúa (2001) permite identificar la complejidad del mismo desde el análisis tridimensional que enfatiza no solamente lo asignado y lo asumido, sino también su dimensión de construcción subjetiva, sumamente personal e idiográfica, es decir, lo que un individuo adopta como pautas de comportamiento cuando se ubica en una determinada posición de grupo, pero también el proceso continuo de construcción y reconstrucción subjetiva que significa el rol como proceso vivido y llevado a la práctica en la regulación del comportamiento.

En este tenor, las profesiones son parte de grupos especializados con roles y funciones socialmente definidas, con códigos éticos específicos e instancias particulares para regular y evaluar su cumplimiento (Hirsch, 2005), y el docente es, en este sentido (Vaillant, 2002), un “*profesional capacitado y acreditado para ejercer una actividad de*

*formación; posee conocimiento teórico y práctico, compromiso con su profesión, capacidad e iniciativa para aprender e innovar en su ámbito...*”(p.16), cuyo rol profesional ha sido comprendido desde diferentes aproximaciones.

El rol del maestro ha sido un tema tratado en diversos momentos históricos y desde diversas perspectivas (administrativas, pedagógicas, sociales y políticas) vinculado a creencias y valores que relacionan la labor del docente a una especie de apostolado (Tenti, 1999). Sin embargo, actualmente, la función social del docente es concebida como “el ejercicio de una de las tareas de carácter laboral educativo al servicio de una colectividad, para la cual se requieren de competencias en acción de enseñar, en una estructura de las instituciones en las que ejerce ese trabajo y en análisis de los valores sociales” (Imbernon, 2008 p. 21). Esto, tomando en cuenta que el papel del docente se enmarca en una profesión que tiene como objetivo brindar educación a los miembros de la sociedad.

Para Marchesi (2007), la acción que realizan los profesores en la escuela es sin duda una ocupación, un trabajo que brinda servicio a la sociedad y por lo cual recibe una remuneración. Sin embargo, al ser una ocupación que brinda un servicio público que beneficia al conjunto de la sociedad, está regulada por un conjunto de normas y valores que aseguran su buen funcionamiento. Esta característica incluye a la actividad docente en lo que habitualmente se entiende por profesión. Si bien existe la discusión entre si la labor de la docencia es una profesión o una vocación, también se dice que es un estilo de vida fundamentado en características como la autoridad y la responsabilidad que va más allá de lo exigible y normado por la actividad remunerada.

*“La actividad docente es un trabajo, en la medida que exige una contraprestación económica, y está sometida a la regulación laboral. También es una actividad técnica porque necesita de conocimientos elaborados y estrategias contrastadas para realizar su labor con eficiencia. Al mismo tiempo se puede considerar una profesión por sus características sociales aunque con menor grado de autonomía y distanciamiento de aquellas otras más tradicionales.” (Marchesi, 2007, pp. 32)*

Para cumplir con esta función social de brindar educación se requiere según Liston y Zeichner (2003) de una comprensión de la actividad docente y del rol del profesor. Este rol es definido a partir de una comunidad de profesionistas del área, así como de la tradición de pensamiento educativo.

Para Pavié (2011), el rol del profesional de la educación está en constante cambio, debido a la frecuente renovación de las demandas sociales hacia la labor del docente, mismas que dependen de del contexto y de las características de los alumnos. Estas demandas se ven influenciadas por lo cultural, la heterogeneidad de los grupos, las necesidades de la reestructuración de los conocimientos que se requieren en cada época, por ejemplo: los idiomas, el manejo de las tecnologías de la información, entre otros. De ahí que el docente debe realizar ajustes en su rol profesional para atender las demandas sociales de sus beneficiarios. Esto implica que la perspectiva de la escuela y de su papel social sea replanteado en cada momento histórico y en cada contexto, obligando a la reorientación del papel idea de docente que sirva de base a la formación.

Entonces la formación docente cobra relevancia para ajustar las acciones y elementos psicológicos para desempeñar su rol profesional docente. En el siguiente apartado se abordará esta temática.

### **Formación y desarrollo profesional docente**

El término formación deriva de *forma* y refiere básicamente al proceso por el cual una persona se *desarrolla*, es decir, a partir de los cambios que va teniendo a lo largo de su vida, “se forma” de una manera peculiar y deriva en su forma de ser y actuar. En el caso de los docentes la formación en la cual se ve inmerso tiene un carácter fundamentado en su rol profesional, y como antes se mencionó responde a las necesidades y demandas sociales.

Un profesional es alguien que aísla un problema, lo plantea, concibe y elabora una solución y se asegura su aplicación. Los profesionales o el ser profesional, incluye la construcción de repertorios de ejemplos, imágenes, conocimientos y acciones (Schön, 1992)

un profesional competente, e incluimos aquí al profesor, debe ser capaz de transferir y adaptar, en el marco de su desempeño laboral, uno o varios esquemas de actividad a diversas situaciones o problemas que se le presentan, ya que la competencia no es tanto una característica del trabajo en sí, sino de quienes lo ejecutan bien. Por esto, las competencias no se adquieren en una etapa de formación inicial y se aplican sin más, sino que se crean y se recrean continuamente en la práctica profesional, y además de

todo lo anterior, contienen un fuerte componente reflexivo y ético relacionado con la ejecución profesional a la que se vincula.

Gimeno y Pérez (2008) retoma las tres perspectivas ideológicas dominantes en el discurso teórico y en el desarrollo práctico de la formación del profesorado que identifica Kirk (1996) que son: 1) la perspectiva tradicional; 2) la perspectiva técnica; y 3) la perspectiva radical. Asimismo, articula la propuesta de Zeichner (1990) en cuatro enfoques que, aunque describen marcos referenciales en los cuales se inserta la función docente, su formación y desarrollo profesional, son elementos que definen y configuran el rol profesional del docente, constituyéndose también en modelos para el análisis de las prácticas profesionales del profesorado. Las cuatro perspectivas aludidas por Gimeno y Pérez (2008) son:

1) *Perspectiva académica*. En esta se concibe a la enseñanza como un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad, donde el docente es un especialista en las diferentes disciplinas que componen la cultura y su formación está estrechamente vinculada al dominio de los contenidos que debe transmitir. Contempla a los enfoques enciclopédico y comprensivo.

a. Enfoque enciclopédico: este enfoque concibe al maestro como un especialista en una o varias áreas del conocimiento académico, para los docentes formados bajo este enfoque los docentes restan importancia a la didáctica, priorizando la acumulación de conocimientos producto de la ciencia, la cultura y su transmisión de forma expositiva con claridad y orden en los contenidos.



- b. Enfoque comprensivo: En este enfoque es concebido al docente como un intelectual que comprende la disciplina y mediante recursos pedagógicos y didácticos los pone a disposición de sus alumnos con la finalidad que éste de una utilidad, desde la comprensión, a los conocimientos científicos para explicar y aplicar en su cotidianidad.
- 2) *Perspectiva técnica.* Dentro de esta perspectiva se concibe a la enseñanza como mera intervención tecnológica, la investigación sobre la enseñanza dentro del paradigma proceso producto, al profesor como un técnico que depende de las especificaciones que generan las ciencias aplicadas, la formación del docente se enmarca en el modelo de entrenamiento basado en las competencias. Se distinguen dos modelos: el de entrenamiento y de adopción de decisiones, los cuales se derivan de la investigación científica y sus aplicaciones tecnológicas.
- a. Modelo de entrenamiento. Se apoya en los resultados de la investigación y su aplicación a las tareas docentes; para la formación del docente bajo este modelo, se propone diseñar programas de entrenamiento sobre técnicas, procedimientos y habilidades que previamente ha sido demostrada su eficacia desde la investigación didáctica, cuyo paradigma es el de proceso-producto, el docente es concebido como el profesional que se entrena en el uso de recursos didácticos probados científicamente y que ayudarán a mejorar el rendimiento académico.
  - b. Modelo de adopción de decisiones. Al igual que el modelo anterior, en este modelo el docente es concebido como un profesional que considera los descubrimientos de la ciencia sobre la eficacia de su labor, sólo que no es

trasladado mecánicamente a su labor, sino que el profesional es capaz de tomar decisiones sobre el empleo de técnicas, procedimientos y habilidades para la intervención, basadas en su criterio profesional y en los resultados científicos de su implementación.

3) *Perspectiva práctica.* Aquí la concepción de la enseñanza es una actividad que se lleva a cabo de manera compleja, tiene un carácter singular según el escenario donde se desarrolla, es decir que está determinada por el contexto, y que sus resultados serán imprevisibles. El docente es concebido como un artesano, un artista o un profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría, que se vale de sus experiencias y creatividad para afrontar las situaciones que el aula se presentan, es un actor que valora la experiencia porque en ella encontrará respuestas. Su formación por lo tanto, se orienta al aprendizaje sobre la práctica y la experiencia que puede tener de ella. Se distinguen dos enfoques: el tradicional y el práctico reflexivo.

a. Enfoque tradicional. Se concibe como un enfoque que ha tenido una fuerte influencia en el pensar de la sociedad y de los maestros. Se trata de una concepción de la enseñanza que se ha configurado paulatinamente a través del tiempo por un proceso de ensayo y error, convirtiendo al docente en un experto que, a partir del ensayo y error, transmite de generación en generación sus saberes. Es una concepción de la enseñanza no reflexiva, intuitiva y basada en la rutina del aula, aislada del resto de sus compañeros profesionales. La formación de los docentes es caracterizada por la iniciación en el contexto escolar y enfrentado a los retos de su profesión

que se adecua a las demandas y rutinas de la institución bajo una ideología dominante.

- b. Enfoque reflexivo sobre la práctica. En este enfoque la enseñanza es consecuencia del conocimiento que va desarrollando el docente. Este conocimiento se desarrolla en un proceso dialéctico entre los desafíos a los que se enfrenta, la experiencia de otros profesores y de las características y demandas del propio contexto en el que actúa, para entender una situación práctica y así transformar su práctica.
- 4) *Perspectiva de reconstrucción social.* Se concibe a la enseñanza como una actividad crítica, en la cual se ponen en juego aspectos éticos y valorales que de manera intencional orientan su proceder. El docente es concebido como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre su práctica cotidiana a fin de comprender el proceso de enseñanza aprendizaje, dirigido a facilitar el desarrollo autónomo y emancipador de los agentes educativos. Se consideran en esta perspectiva dos enfoques, el de crítica y reconstrucción social y, el de investigación acción y de formación del profesorado para la comprensión.

Las diferentes perspectivas de formación señalan en última instancia las formas en que se concibe y se modela el proceso del desarrollo profesional del docente desde sus propios inicios, y aquellas variables que son esenciales para la comprensión de dicho proceso. Cada una de estas perspectivas inciden de manera muy concreta en la forma en que se conforman a lo largo del desarrollo y la experiencia del docente, aspectos básicos de su rol y su identidad profesionales, la naturaleza de los procesos de desarrollo y profesionalización docente, así como el propio ejercicio profesional.

Zabala (2006), refiere que la profesión docente es un proceso de mejora que se consigue mediante el conocimiento de las variables que intervienen en la práctica y la experiencia para dominarlas, en la que no sólo es importante la del propio docente, sino de los otros que contribuyen a esa mejora. Esta práctica en mejora, al igual que la práctica de otros profesionales se comprende a partir de los referentes teóricos validados en la práctica que la describen y además explican y apoyan a comprender los efectos que esta produce.

### **La práctica docente: Delimitaciones para un abordaje teórico**

*Práctica* es un concepto que tiene raíces etimológicas del latín [practicus](#) y éste del griego antiguo [Πρακτική](#) ("[ciencia práctica](#)"). Su significado está asociado a la acción, a la actividad, al hábito, al ejercicio, muchas veces definido por el carácter repetitivo, constante o metódico de actos. Cuando se habla de práctica docente se define a partir de la puesta en acción de una serie de recursos pedagógicos orientados a procesos de enseñanza aprendizaje.

Otros términos que usualmente se emplean para referirse al actuar del docente son: *enseñanza*, *práctica pedagógica*, *desempeño profesional*, *práctica educativa*, entre otros. Por ejemplo, para Gimeno y Pérez (2008) la *práctica pedagógica* supone una reproducción de hábitos y supuestos dados, o respuestas, que los profesores dan a demandas y consignas externas, vinculada necesariamente con la enseñanza y a partir de la cual se puede comprender el quehacer docente.

Gimeno y Pérez (2008) se refiere a la enseñanza como una acción vinculada regularmente a contextos escolares, sin embargo, ésta es también propiciada en otros contextos no escolarizados. El concepto de enseñanza es asociada a la propia actividad y a los agentes que participan en ella con carácter intencional y tiene como finalidad transmitir, proponer “algo” y hasta *indoctrinar* a otros, es decir, que la enseñanza en cualquier proyecto educativo acaba concretándose en la aspiración de conseguir algunos efectos en los sujetos que se educan. La práctica de la enseñanza por tanto, es la actividad de buscar cómo se cumple la función cultural de la escuela, poniendo en juego saberes pedagógicos en la relación a la función que el docente tiene con los agentes educativos. Asimismo, este autor señala que la función docente, como sus procesos formativos y el desarrollo profesional, deben considerarse en torno a la práctica educativa, siendo entonces la enseñanza el centro de la actividad docente.

Zabala (2006) coincide con Elliot (1993) y con Gimeno y Pérez (2008) en su concepción de la enseñanza desde una perspectiva práctica, quienes encuentran que un profesor desarrolla su práctica de dos formas, la primera cuando se enfrenta a una situación práctica e investiga para comprender y tomar decisiones sobre el cambio de estrategias docentes; y la segunda, cuando al presentarse un problema práctico después de comprender su eficacia para resolverlo, modifica su práctica producto de la reflexión evaluativa de su quehacer frente a una problemática.

En general, la práctica docente se configura a partir de variables de parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y de las condiciones físicas existentes, involucra intenciones y previsiones expresadas en actividades en el aula y la valoración de resultados. Zabala

(2006) concibe la práctica docente como un proceso dinámico, complejo que se expresa en múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos etc. cuyas dimensiones que son: las secuencias de actividades de enseñanza-aprendizaje (secuencias didácticas), el papel del profesorado y el alumnado, la organización social de la clase, la utilización de los espacios y tiempo, la organización de los contenidos, los materiales curriculares y el sentido o papel de la evaluación.

- 1) Las secuencias de actividades de enseñanza-aprendizaje. Son la forma en la que se encadenan y articulan en diferentes actividades los contenidos en correspondencia con los objetivos de aprendizaje propuestos. Esta dimensión de la práctica permite observar la función que tiene cada actividad en la construcción del conocimiento y su pertinencia.
- 2) El papel del profesorado y del alumnado. Esta dimensión observa las relaciones que establece el docente con sus educandos en el aula, vínculos afectivos y de comunicación y que determinan el clima de convivencia en un contexto de aprendizaje.
- 3) Organización social de la clase. Representa la forma en que conviven, trabajan y se relacionan los alumnos, donde la participación del docente para promover formas de organización, cuentan para la propia organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 4) La utilización de los espacios y el tiempo. Permite observar como se concretan las diferentes formas de enseñar haciendo uso del espacio y la organización del tiempo para conseguir los objetivos de aprendizaje.

- 5) La organización de los contenidos. Contempla cómo seleccionan y organizan contenidos los docentes de manera lógica según los modelos didácticos para alcanzar los objetivos de aprendizaje.
- 6) Los materiales curriculares y otros recursos didácticos. Se analiza la importancia, pertinencia, formas de aplicación, que tienen los materiales y recursos didácticos empleados por el docente para conseguir los aprendizajes.
- 7) El sentido y papel de la evaluación. Concebida como la forma de valorar si se alcanzaron los objetivos de aprendizaje en sentido estricto, así como la valoración del proceso y de los factores que lo posibilitaron u obstaculizaron.

En concreto, la concepción de práctica de Zabala (2006) incluye como dimensiones de la práctica docente acciones concretas que realiza el maestro en su labor cotidiana y que permiten sistematizar con un argumento teórico ese quehacer. Destaca el papel de la reflexión del docente sobre su propia práctica en cada una de las dimensiones y el entretreído complejo que existe entre ellas y los límites imperceptibles entre cada una.

Para autores como Fierro y Fortoul (1999) la *práctica docente* es una praxis social, que de manera objetiva e intencional integra significados, percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como aspectos de corte político-institucional, administrativo y normativo, que emanan de un proyecto educativo y que delimitan la función del maestro. Destacan el carácter dinámico del concepto, al referirse a la práctica docente como un proceso que se nutre de la interacción entre alumnos, otros docentes y otros agentes del acto educativo, como son los padres de familia y autoridades educativas. Definen a la práctica docente en un nivel

que trasciende a la concepción técnica de quien sólo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases.

Por otra parte, Fierro y Fortoul (1999) caracterizan a la práctica docente a partir de sus múltiples relaciones, que implican:

- 1) Una relación entre personas
- 2) Una relación entre el saber colectivo culturalmente organizado que la escuela propone para el desarrollo de nuevas generaciones
- 3) Una función docente estrechamente vinculada a todos los aspectos de la vida humana que van conformando la marcha de la sociedad;
- 4) Un quehacer que se desarrolla enmarcado en la política institucional
- 5) El trabajo del maestro en sus diferentes aristas, que se encuentra intrínsecamente conectado con un conjunto de valores tanto personales y sociales como institucionales.

Asimismo, señalan que la práctica docente es inseparable de la gestión escolar, entendida como el conjunto de procesos de decisión, negociación y acción comprometidos con el acto educativo y los agentes que en él participan.

En correspondencia con lo anterior, Fierro y Fortoul (1999) proponen un modelo para el análisis de la práctica docente, en el cual se interactúan seis dimensiones que se articulan en la *relación pedagógica*. Estas dimensiones son:

- 1) *Personal*. En esta dimensión se observa al docente como un individuo, que tiene cualidades, características y dificultades que le son propias, se concibe a la

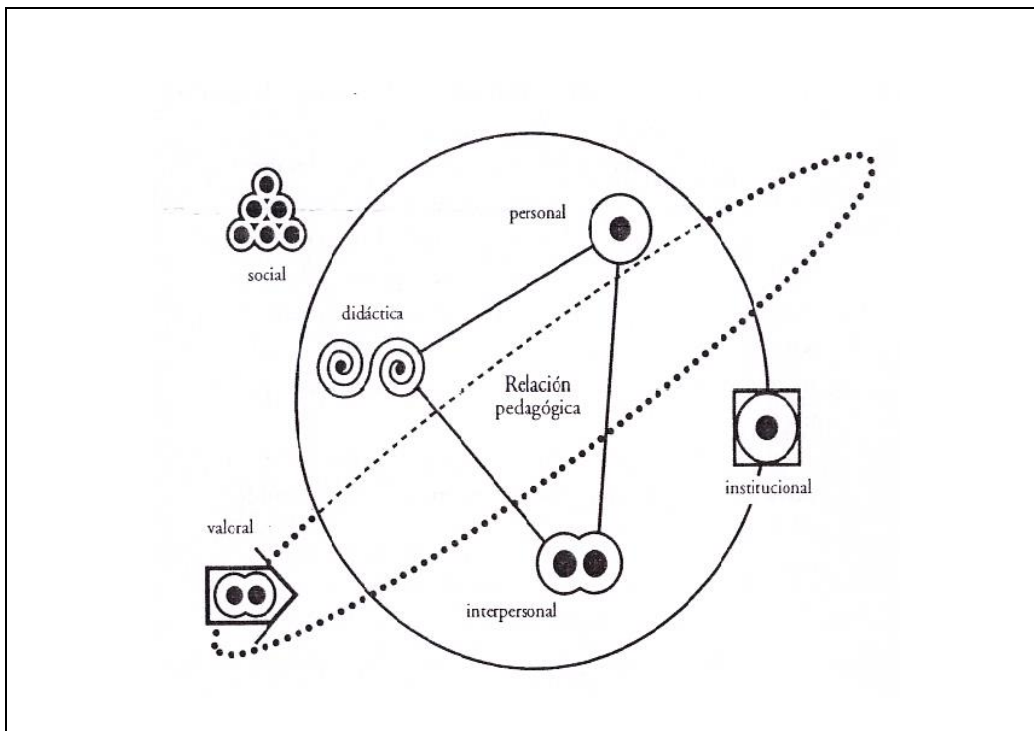


persona como un ser en desarrollo con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que se expresan en su vida profesional.

- 2) *Institucional*. Esta dimensión se centra en el análisis en los asuntos que ponen de manifiesto el tamiz que la institución escolar representa en la práctica de cada maestro y que se deriva de la colectividad a un nivel personal, tales como las normas de comportamiento y de comunicación entre colegas, autoridades educativas y que conforman una cultura profesional.
- 3) *Interpersonal*. Es una dimensión centrada en las relaciones que establece el docente, por lo que su carácter es de tipo institucional y se analizan aspectos como el clima institucional o ambiente de trabajo, los espacios, las estructuras de participación interna, los estilos de comunicación, formal y no formal, los tipos de problemas que se presentan y la forma en que se resuelven, además de las formas de convivencia.
- 4) *Social*. Esta dimensión se caracteriza por definir el quehacer docente a partir de su entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico particular, que imprimen ciertas exigencias. Recupera las relaciones que el docente percibe y expresa en su tarea como agente educativo producto de las demandas sociales.
- 5) *Didáctica*. Esta dimensión hace referencia a los procesos de enseñanza que orienta, dirige, facilita y guía la interacción entre alumnos y el saber culturalmente organizado. Considera la forma en cómo el maestro se acerca el conocimiento para recrearlo frente a los alumnos y así conducir las situaciones de enseñanza en el salón de clases.

6) *Valoral*. Esta dimensión contempla los valores personales de los docentes que se expresan de manera consciente o inconsciente en sus actitudes y juicios de valor, los cuales definen su actuar ante situaciones y toma de decisiones.

Para Fierro y Fortoul (1999) estas seis dimensiones se expresan de manera conjunta en la *relación pedagógica*, que define la forma en que el maestro vive su función de educador en el marco institucional. La Figura 1, muestra el modelo que explicado.



**Figura 1.** Modelo de práctica docente de Fierro y Fortoul (1999 p. 28)

En el sentido de Fierro y Fortoul (1999) la práctica docente es, sin dudas, un contexto abarcativo, complejo, un modelo actuante de múltiples procesos que conforman y definen el desempeño del profesor, de los principales subsistemas de relaciones en los que se va forjando su interacción con las variables y condiciones que van construyendo el rol profesional desde sus diferentes dimensiones – asignada, asumida, subjetiva.

Es de destacar también que la práctica docente, desde esta concepción, está inserta en un sistema complejo que constituye el entretejido de la relación pedagógica, en el que destaca su naturaleza dinámica, histórica, subjetiva e intersubjetiva, aspectos estos que serán incorporados como puntos focales de abordaje, análisis e interpretación en el presente estudio. En otras palabras, esta perspectiva compleja de la práctica docente permite abordar de manera explorar aquella dimensión más individual de los procesos de formación docente y de su rol profesional: el entramado de la subjetividad en la construcción del rol profesional del docente.

### **La identidad profesional y su relación con la práctica docente**

Para Monereo y Monte (2011) la práctica docente “...es construida a través de experiencias, reflexiones y sobresaltos...”, en la que el papel de estos aspectos posibilitan la elaboración de una identidad profesional que les permita explicarse a sí mismos,

## **El sentido subjetivo en la construcción del rol del profesional docente.**

En este apartado se abordan los referentes teóricos de la categoría *sentido personal*, que se retoma desde un marco teórico histórico-cultural, enfatizando la referencia vigostkiana (Vigotsky, 1983) a un proceso singular de construcción de lo subjetivo que será abordado en detalle.

Para el estudio del desarrollo de los procesos psicológicos desde una perspectiva socio-cultural, Vigotsky propuso una metodología en la que enfatizó que, para la comprensión de la conducta humana, era necesario estudiar las relaciones dialécticas, sus diferentes condicionantes y aspectos que influyen en los cambios de su naturaleza y la participación misma de la persona en esta modificación creando sus propias condiciones de desarrollo (Cubero y Luque, 2001). A este método lo denomina *genético-experimental*, y según Vygotsky, permite indagar en el desarrollo de los procesos desde su propia historia personal. En otras palabras “*para comprender la conducta sólo puede hacerse desde la historia de la conducta*” (Vygotsky, 1983 p. 97), lo que implica analizar el propio desarrollo, sus orígenes y las transformaciones que durante el proceso suceden, o si se trata de conductas automatizadas, “fossilizadas”, igualmente estudiar el origen en que estas fueron desarrolladas, entendiendo al pensamiento como un reflejo subjetivo de la realidad objetiva, lo que requiere tomar en cuenta que este reflejo subjetivo es un producto histórico y cultural (Chávez, 2001).

Una de las contribuciones de Vigotsky que asume especial interés en la presente investigación al estudio del pensamiento es su concepción de la actividad humana, que se define como un fenómeno mediado por signos y herramientas, en el cual se produce

el desarrollo psicológico del ser humano. La actividad humana es actividad mediada, así como lo es el desarrollo psicológico. La mediación está determinada por las relaciones entre las personas y su medio, modificando activamente su situación ambiental, por medio de las herramientas y los signos ambos producidos socialmente a partir de la cultura y de las prácticas culturales. Según Cubero y Luque (2001, p. 150) *“los signos, que son producto de la evolución socio-histórica de los grupos culturales, se adquieren a través de las prácticas de esas culturas en actividades de interacción social cercana”*.

Leontiev (1984, p. 67), uno de los más relevantes discípulos de Vigotsky, define a la actividad como *“una unidad molecular, de la vida mediatizada por el reflejo psicológico, cuya función real consiste en que orienta al sujeto en el mundo objetivo”*; entonces, la actividad de cada hombre dependerá de su lugar en la sociedad, de las condiciones que le tocan vivir y de cómo se va conformando en las circunstancias individuales únicas en la que está inmerso. El ser humano es parte de una sociedad donde encuentra condiciones que acomoda a su actividad, pero en esas mismas condiciones sociales se encuentran los motivos y fines de su actividad (Leontiev, 1984).

Existe una distinción entre la actividad en su relación con lo social que refiere Vygotsky como instrumental (externa y práctica), y la actividad interna que corresponde específicamente a los procesos psíquicos del hombre; el primer tipo de actividad apoya la constitución de la otra actuando como mediatizador que liga al hombre no sólo con el mundo objetivo, sino con las producciones psicológicas de los hombres heredadas de generación en generación. El proceso de interiorización es el que permite la formación de un plano interno en el cual se vinculan la actividad externa y práctica a la actividad interna (Leontiev, 1984). En este plano interno, la conciencia del ser humano es definida

como una *“reflexión de la realidad, de su actividad y de sí mismo”* (Leontiev, 1984, pág. 78), que existe solo como resultado y expresión de conciencia social y del lenguaje; en ella se encuentran los significados socialmente elaborados que cumplen la función de refractar el mundo objetivo a un plano interior del hombre, formando así la conciencia individual. Estos significados, al ser de orden social pero también individual, se conceptualizan desde esta diferenciación; los significados que socialmente son reconocidos sobre la realidad objetiva, y el significado que tiene *para la persona* la misma realidad, a lo que Leontiev, denomina *sentido personal*.

La distinción entre estos dos niveles o dimensiones de los significados, inseparables entre sí puesto que encarnan en una única formación y configuración, se encuentra en que los significados, de orden social, refractan para el individuo los objetos independientemente de las relaciones que las personas a tengan con su vida, sus necesidades y motivos, mientras que el sentido personal se vincula al significado mediado socialmente por las *vivencias, necesidades y motivos* de los individuos (Leontiev, 1984).

Para González (2010), estudioso de la obra de Vigotsky y sus seguidores, y de su aplicación en el plano de la reflexión teórica y metodológica, el sentido personal es entonces una categoría psicológica capaz de dar cuenta de la unidad de lo cognitivo y afectivo en el desarrollo personal y en la configuración de la personalidad, y se encuentra estrechamente vinculado a la categoría *vivencia*. Citando a Vigotsky, González enfatiza: *“El sentido es una formación dinámica, fluida y compleja que tiene varias zonas que varían en su estabilidad. El significado es apenas una de esas zonas del sentido que la*

*palabra adquiere en el contexto del habla. Él es el más estable, unificado y preciso de esas zonas” (Vigotsky, 1987, citado en González, 2010, pág. 243)*

González (2010) profundiza en la concepción de *sentido* y encuentra en específico en las ideas de Leontiev, la referencia a la existencia de un sistema dinámico de significados, que constituye una unidad de procesos afectivos e intelectuales y que se relacionan con las propias necesidades, motivos y vivencia de la persona. El sentido y los significados son entonces dos niveles diferentes e intrínsecamente relacionados del reflejo de la realidad por parte de la persona, pero es importante señalar que son capaces de articularse, sin que uno reduzca al otro. Los significados incluyen el sentido personal, pero no están relacionados de manera lineal, ni intencional con los sentidos. Se trata de lo que Vigotsky denominó *sistema dinámico de significados*, y Leontiev, *sistema dinámico de sentidos*. Para ambos autores, puntualiza González, en la dialéctica y relación indisoluble entre sentido y significado se evidencia la existencia parcializada, individual, profundamente única e individual de la conciencia humana, de la relación del ser humano con el mundo y de la manera particular u original que asume esta relación. Dichas ideas constituyen un marco de referencia idóneo para abordar la comprensión de la construcción de procesos personales, subjetivos, que son un resultado de la relación de las personas con su mundo, en una perspectiva de historia, de experiencia personal y social.

Siguiendo la idea anterior, la construcción de significados es un producto social, que al interiorizarse de acuerdo a las vivencias, necesidades y motivos involucra aspectos de tipo cognitivo y afectivo, y se torna una construcción subjetiva. En esta dirección, en los docentes, el rol profesional refleja los significados socialmente

elaborados, pero el sentido personal que se otorgue a estos significados dependerá de las experiencias que haya vivido en su vida, en su formación académica e informal, es decir, se va construyendo subjetivamente en una unidad funcional de procesos psicológicos que vinculan aspectos cognitivos y afectivos, y la propia vida como una unidad compleja de análisis.

Retomando algunas de las categorías previamente analizadas, es una tarea importante de la investigación comprender el proceso complejo de relación entre *lo asignado, lo subjetivo y lo asumido* en el rol profesional del docente, para indagar tanto la construcción del mismo como en el potencial regulador que tienen las tres dimensiones en su interacción sobre el desempeño y la práctica profesional del profesor en el contexto de la escuela multigrado. La categoría sentido personal, en la que encarnan los significados sociohistóricamente, puede orientar en estos procesos de búsqueda, desde el abordaje de la subjetividad.

Cierre del capítulo teórico... qué se rescata de todos los antecedentes y referentes teóricos examinados.

Incluir Monereo (construcción de la identidad, modelos de formación, la construcción de la identidad en la práctica), Bolívar (identidad, investigación sobre docentes, importancia de lo cuali, etc.), Fariñas (formación y expresión en la práctica, construcción de la subjetividad desde el EHC



## **CAPITULO IV**

### **MÉTODO**

En este capítulo se abordan los aspectos metodológicos que sustentaron y orientaron el desarrollo de la investigación, enmarcada en la perspectiva cualitativa y un diseño etnográfico. Se caracteriza el estudio, se describe el contexto de la investigación, sus participantes, las técnicas de recolección de información, la estrategia del análisis de la información, así como el proceso de construcción emergente de sus resultados a partir del trabajo en el campo.

#### **Tipo de estudio**

Indagar en la construcción subjetiva del rol profesional de los docentes de escuelas multigrado, implica un acercamiento a su cotidianidad, a su historia personal y a la manera en que perciben y desarrollan su práctica docente, por lo que para esta investigación se plantea un estudio desde un enfoque cualitativo.

#### **Diseño de la investigación**

La investigación tuvo un diseño de etnográfico, por medio del cual se da seguimiento a los participantes en su ámbito de acción, lo cual implica un análisis de seis casos de

docentes de dos escuelas multigrado. Para ello se apega a características de la etnografía que se describen a continuación.

- Observación directa y la estancia prolongada en un contexto puede comprenderse fenómenos educativos (Bertely, 2000)
- Implica un proceso de permanencia en el campo en el cual la observación participante es un requisito desde la entrada hasta la salida de campo
- Sostiene la necesaria apertura y flexibilidad durante el proceso de investigación, que se refleja en el uso de diversas técnicas de investigación planteadas desde las novedades y descubrimientos que en el campo surgen. Las decisiones sobre el diseño etnográfico, no se basan solamente en criterios teórico-metodológicos, sino que están vinculados a aspectos prácticos que emergen desde el mismo proceso de investigación. Los hallazgos que se produzcan desde este diseño, se centran en el análisis cultural de un contexto y de los aspectos que se produzcan como resultado de una cultura. Los medios para la recolección de la información más utilizados desde este diseño son la observación participante, el diario de campo y las entrevistas (Vasilachis, 2006)

En particular, para esta investigación se emplean la observación participante, el diario de campo, la entrevista semiestructurada y algunas técnicas que desde el método biográfico apoyan la generación de conocimiento en torno al sentido subjetivo de los

participantes para la construcción de su rol como docentes de escuela primaria multigrado.

### **Descripción de los escenarios de investigación**

En Morelos como en Sonora, las escuelas multigrado se ubican en zonas urbanas y en zonas rurales, atendiendo a niños en edad preescolar y primaria en su modalidad general y/o indígena. En esta entidad, al igual que en el resto del país, las escuelas multigrado son reguladas por dos instituciones el CONAFE mediante la instrucción comunitaria, y por la educación regulada por la SEP. Algunas escuelas multigrado incorporadas a la SEP reciben apoyo compensatorio por parte del CONAFE cuando presentan las siguientes características: 1) creadas bajo el programa de instrucción comunitaria, 2) ubicadas en contextos de alta o mediana marginalidad y 3) presentan bajos niveles de logro educativo.

Incluir diferencias entre los dos estados (es el la misma PEM, la misma estructura organizativa, pero hay aspectos culturales que van a tener una influencia en la contextualización del modelo o la propuesta.

Los docentes que participan en esta investigación se encontraban adscritos a centros de trabajo compensados por CONAFE, cuyas características fueran las siguientes:

1. Escuelas ubicadas en zonas de alta o mediana marginalidad, según la focalización de escuelas compensadas por CONAFE para el ciclo escolar 2012-2013.

2. Escuelas en las que se ha reportado que los estudiantes tienen bajos niveles de logro educativo en la prueba estandarizada ENLACE, según los resultados obtenidos en el ciclo escolar 2011-2012.
3. Escuelas con una organización multigrado unidocente, bidocente y tridocente.

Los criterios anteriormente señalados para la selección de las escuelas estuvieron relacionados con dos aspectos fundamentales: por un lado el reconocimiento de que son escuelas ubicadas en la zona de Cuernavaca y en una comunidad indígena del Estado de Sonora considerados vulnerables socialmente y académicamente, según lo reportado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), por los resultados de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) en los últimos años, así como por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) a través de los reportes que genera para brindar compensación a escuelas en riesgo o marginación.

En el caso de los maestros que se encontraban adscritos a escuelas en Morelos se seleccionaron tomando en cuenta contactos previos a partir de la labor que desarrollé como parte del equipo técnico pedagógico durante el ciclo escolar 2011-2012.

A continuación se describen los dos escenarios en los que se desarrolló la investigación, aunque cabe mencionar que inicialmente se planeó realizar la investigación en un mayor número de escuelas, pero debido a la disponibilidad de tiempo de los participantes, la distancia entre cada una de las escuelas y sobre todo a la necesidad de permanecer más tiempo en cada una de las escuelas para conocer en mayor profundidad a los docentes participantes en el desarrollo de su práctica, se tomó

la decisión enfocar el estudio a seis docentes adscritos a dos escuelas de la zona de Cuernavaca, Morelos, y a un docente de una escuela indígena multigrado de Sonora. Por lo tanto, el estudio se realizó con docentes de tres escuelas primarias con organización multigrado del contexto urbano y rural, pertenecientes a dos modalidades general e indígena, como se describe en el Tabla 2.

Tabla 2.

*Escuelas de adscripción de los participantes*

Modalidad	Contexto de Ubicación	Organización docente	Ubicación	No. de participantes	Nombre de identificación
Primaria General	Urbana	Tridocente	Morelos	3	Lucrecia Ana Jorge
Primaria Indígena	Urbana	Bidocente	Morelos	3	Alberto Esther (Mercedes)
Primaria Indígena	Rural	Unitaria	Sonora	1	Juan Antonio

Fuente: Elaboración propia

*Escuela Primaria General Urbana, Tridocente*

La Escuela Primaria se encuentra ubicada en la colonia Lomas Zompantle, al norte de la ciudad de Cuernavaca. Esta colonia limita con la colonia Lomas de Ahuatlan en donde se encuentra una de las unidades habitacionales de interés social más grandes de la ciudad. Asimismo la colonia Lomas de Zompantle se encuentra dividida en dos claros sectores poblacionales, notoriamente definidos a simple vista por viviendas que en ella se pueden observar: en una de sus áreas se encuentran fraccionamientos que incluso

cuentan con seguridad privada, y casas de reciente construcción que aun cuentan con los carteles de venta, destinadas para personas de un estrato social medio o medio alto; en la otra zona se observa un contraste tanto en las viviendas como en el sector poblacional que en ella habitan, se observan casas pequeñas, de construcción austera, algunas aún en proceso de construcción pero ya habitadas y pequeños negocios (tiendas, herrería, talleres mecánicos, etc.)

Esta escuela se encuentra precisamente en esta zona, y colinda con una calle principal y con terrenos baldíos. La escuela consta de dos edificios ubicados de manera horizontal que albergan cuatro aulas, tres en funcionamiento para clases y que cumple la función de dirección y de almacenamiento de materiales y desayunos escolares. Al centro se encuentra un espacio con áreas verdes en desnivel, y al fondo se encuentra una explanada que funciona como cancha deportiva y plaza de actos cívicos.

Se trata de una escuela en la cual laboran cinco maestros, según la siguiente distribución: una maestra para la atención de primero y segundo grado, que tiene una edad de 29 años, con tres años de experiencia laboral en la escuela y con antecedentes de formación inicial en la UPN y como instructora comunitaria en poblaciones rurales en el estado de Guerrero; un maestro que atiende a tercero y cuarto grados y que cumple con la función de director encargado en la escuela, con formación normalista y con una experiencia docente en esta escuela de 19 años; una maestra que atiende a los alumnos de quinto y sexto grado, con una edad aproximada de 40 años, en su primer año de experiencia docente en este contexto escolar público, pero con una experiencia en escuelas privadas y públicas de varios años.

### *Escuela Primaria Indígena Urbana, Bidocente*

La Escuela Primaria Indígena está situada en una colonia cercana al centro de Cuernavaca, Morelos, pero que atiende a los niños hijos de comerciantes originarios pueblos indígenas del Estado de Guerrero que han tenido que cambiar su domicilio debido a sus actividades propias del comercio. Cabe señalar que las familias de los niños con frecuencia viajan a sus pueblos de origen, así como a otras comunidades para la venta de sus artesanías, lo que implica que en la escuela en temporadas exista ausentismo de los alumnos.

En esta escuela trabajan dos docentes para la atención de los seis grados escolares, atendiendo alrededor de 28 a 32 alumnos en total. Cada uno de los dos grupos alberga entre 14 y 20 alumnos, de acuerdo al grado escolar en el que sean considerados. En este punto es importante señalar que la directora de la escuela y que a la vez se encuentra frente a grupo, durante todo el ciclo escolar recibe alumnado, así como también recibe bajas de los alumnos por que los alumnos y/o padres de familia deciden no continuar con sus estudios en esta escuela. Durante el desarrollo de la investigación la matrícula escolar nunca fue estable, continuamente se extrañaban rostros pero se daban la bienvenida a nuevos.

La escuela se ubica en la colonia Ampliación Chulavista de Cuernavaca, Morelos, fue creada enmarcada en el programa de instrucción comunitaria de CONAFE a partir de la gestión que profesores de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 17-A, y del sacerdote de la comunidad, quienes buscaban generar un espacio para propiciar, además de la educación de los niños, el rescate de la lengua materna, puesto que son

pocos los niños que aún hablan el náhuatl. A inicios de la investigación del total de la matrícula escolar sólo cuatro niños emplean el náhuatl como su principal lengua, y para el siguiente ciclo escolar, con el ingreso de niños al primer grado se incrementaron los náhuatl hablantes.

Las instalaciones de la escuela corresponden a una casa con dos plantas que fue donada por la comunidad, y en donde también opera el preescolar indígena multigrado de la comunidad. La escuela cuenta con dos espacios en la planta alta que funcionan como salones de clase, una estancia de usos múltiples (salón de actividades artísticas, biblioteca, espacio de recreo, etc.) y un espacio de oficina administrativa; en la planta baja, se ubica en centro de cómputo, la cocina escolar, el salón de educación preescolar y una estancia para usos múltiples que comparten los alumnos de preescolar y primaria. También cuenta con un pequeño patio en donde los estudiantes realizan actividades de educación física.

Esta escuela recibe apoyos de otras instituciones que van desde recursos económicos hasta de intervención educativa. Ante las características socioculturales de la comunidad, la escuela muestra disposición para recibir y gestionar recursos para la escuela, con la creencia que estos ayudarán a disminuir tanto las carencias materiales de los estudiantes como apoyarán en la mejora de sus aprendizajes. Entre las principales instituciones de las cuales recibe apoyos la escuela se encuentran el Ayuntamiento Municipal, la Universidad Pedagógica Nacional Unidad (UPN) 17-A, la Universidad del Estado de Morelos, colegios particulares, iglesia de la comunidad.



Entre los apoyos de tipo pedagógico que recibe la escuela se encuentra un programa realizado por profesores y estudiantes de posgrado tanto de la UPN y de la UAEM que tiene por objetivo el rescate de la lengua materna (náhuatl) a partir de las prácticas lectoras. Este programa ha tenido influencia no solo en la planificación de las actividades pedagógicas, sino una influencia en el trabajo de las docentes, quienes reciben capacitación específica para desarrollar el programa.

La escuela cuenta con dos grupo que atender para lo cual requiere de dos docentes, sin embargo cabe hacer la aclaración que a mediados de mayo del 2013 (casi a l finalizar el ciclo escolar) ingreso de manera temporal y por situaciones administrativas un docente que sustituye a la maestra que atendía a los niños de primero, segundo y tercer grado, lo cual modificó toda la estructura organizativa a partir de la cual funciona la escuela. Pero para esta investigación se considera participante del estudio a la maestra que desde inicios del ciclo escolar laboró en esta escuela. El grupo que en donde se ubican a los niños que cursan primero, segundo y tercero fue atendido por una maestra de 26 años graduada de la licenciatura en educación indígena de la UPN, con una antigüedad de dos años como maestra frente a grupo en escuela multigrado (en esta escuela es su primer año); mientras que el grupo de cuarto quinto y sexto grado escolar estaba bajo la responsabilidad de una maestra de 35 años, quien tiene una licenciatura en educación por la UPN y una experiencia profesional de aproximadamente 4 años, de los cuales 7 corresponden a atención de grupos multigrado.

### *Escuela Primaria Indígena Rural, Unitaria*

La escuela se ubica en el Municipio de Guaymas Sonora, en una de las ocho comunidades de la etnia yaqui. Se localiza al borde de la carretera Cd. Obregón-Guaymas cercana al pueblo de Torim y atiende a niños que tienen como lengua materna el yaqui. Sin embargo, las clases en la escuela ocurren en español.

En las instalaciones de la escuela se encuentran dos aulas, una para clases y otra que cumple la función de centro de cómputo, una explanada para actos cívicos y actividades deportivas/recreativas, así como una construcción pequeña e independiente del edificio central para los sanitarios. La escuela y las viviendas de los pobladores se encuentran rodeando por una extensión de terreno que cumple la función de punto de encuentro para actividades locales, tales como reuniones, juegos de niños, etc. Los niños que asisten a esta escuela con frecuencia acuden a sus casas a tomar desayuno, agua o trae materiales que en el momento de la clase necesiten.

La escuela cuenta con una matrícula de 17 alumnos, que conviven en una misma aula, es decir que sólo hay un maestro que atiende a los seis grados escolares. La escuela se encontraba en el programa de Escuela de Tiempo Completo y participa en otros programas que promueve la SEP, entre ellos uno dirigido a la incorporación de las TIC's como recurso de apoyo para el aprendizaje de alumnos de quinto y sexto grado, y otros enfocados específicamente para la población indígena. Cabe destacar que la participación de los padres de familia en la escuela es activa.

## **Características de los docentes**

En este rubro se encuentran que en ambos contextos, los docentes que laboran en la escuela son mayoritariamente personal femenino y jóvenes, su edad oscila entre los 25 y los 39 años de edad, por lo que su antigüedad en la atención educativa de multigrado es reciente, por ejemplo, dos maestras encuentran su primera oportunidad como maestras dentro del sistema educativo público, en escuelas multigrado, mientras que dos maestros cuentan con una experiencia de 12 y 20 años de servicio en este tipo de escuelas. Por otro lado, el total de los maestros del estado de Morelos han tenido experiencias docentes en otros contextos previos a su inserción al sistema de educación pública, como son instituciones privadas de educación, CONAFE y escuelas municipales; mientras que el maestro adscrito a la escuela de Sonora, sus experiencias frente a grupo sólo en el ámbito regular de la educación pública.

La mayoría de los maestros entrevistados han cursado estudios de licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional, y dos de ellos (los que tienen más edad y años de antigüedad en servicio) tienen como antecedente en su formación inicial, haber cursado la educación normalista. En su totalidad reportan que durante su formación inicial no recibieron una preparación específica que les permitiera atender grupos multigrado, su formación fue para la atención de grupos unigrado. Por otro lado, cuatro maestros reportan que han conocido estrategias para la atención multigrado a través de los cursos de capacitación y actualización que les otorgan las autoridades educativas, sin embargo, estas capacitaciones están más orientadas a lineamientos y planteamientos generales que a estilos más que a cubrir las necesidades de atención de los alumnos del aula multigrado.

En el Tabla 3 se muestran las principales características de los docentes participantes en el estudio. Cabe destacar que para guardar la confidencialidad de los participantes se emplean otros nombres (seudónimos), y se puede observar en el Cuadro 2 (pág. 52) el tipo de escuela multigrado y su ubicación (Morelos o Sonora) en la que laboraban.

Tabla 3.  
*Descripción de los participantes*

Participante	Sexo	Edad (años)	Formación	Años de experiencia en escuela multigrado	Años totales de experiencia docente
Lucrecia	Mujer	26	UPN	2	6
Jorge	Hombre	52	Normal Básica UPN	30	30
Ana	Mujer	44	Normal Básica UPN	1	15
Esther	Mujer	36	UPN	10	10
Alberto	Hombre	51	Normal Básica UPN	15	20
Mercedes	Mujer	25	UPN	3	3
Juan Antonio	Hombre	29	UPN	1	3

### **Técnicas de recolección de información e instrumentos**

a) *Entrevista semiestructurada*. Se utilizaron con el objetivo de indagar de la etapa exploratoria sobre su formación inicial y sobre las funciones que debe cumplir un docente de educación primaria general y las funciones específicas que debe desempeñar el

docente de escuela multigrado. Las preguntas que constituyen la entrevista se enunciaron en una guía compuesta por quince preguntas, de las cuales ocho indagan sobre la formación académica del maestro, y su relación con el desempeño de sus funciones en su práctica docente; las otras siete indagan en específico sobre el docente, sus funciones y formación con respecto al rol que cumplen en grupos multigrado (ver Anexos 1 y 2).

También este instrumento se empleó en otras etapas de la investigación, con la finalidad de profundizar en aspectos encontrados a partir de la utilización de otras técnicas como la observación participante.

*b) Observación participante:* El investigador se introduce en la escuela, en el aula e interactúa con los alumnos y maestro para observar el desarrollo de las jornadas escolares.

El registro de la observación es guiado por dimensiones relacionadas con la información obtenida en las entrevistas y en el desarrollo de las clases, según lo estipulado en los documentos que contienen los lineamientos a los cuales se debe apegar el docente para realizar su trabajo en el aula, tales como el Plan de Estudios de Educación Primaria 2011 y la Propuesta Educativa Multigrado (PEM, 2005).

Se observaron las actividades que desarrolla el docente en específico con la atención de grupos multigrado como: el uso de estrategias didácticas empleadas para el tratamiento de contenidos a partir de uso de temas comunes para el grupo multigrado, temas transversales de las asignaturas, diferenciación en complejidad de actividades para cada grado escolar atendido; uso de estrategias para el trabajo cooperativo entre

los niños; uso de actividades permanentes. Igualmente, se observó la expresión de otras características que se demandan de todos los docentes de educación primaria, independientemente de la modalidad en la que se encuentren trabajando, como el uso de estrategias que posibiliten el desarrollo de competencias para la vida en los niños y mecanismos de evaluación de aprendizaje de los alumnos.

d) *Completamiento de frases*: El completamiento de frases es un instrumento de elaboración personal, que expresa sentidos subjetivos y que el investigado interpreta. Es un instrumento para la recolección de información cualitativa, diseñado a partir de inductores cortos a ser completados por los participantes en la investigación. Es un instrumento que tiene antecedente en el test proyectivo Rotter, y que proponía significados particulares para formas generales de expresión de las personas ante frases. González Rey (2007) describe a este tipo de instrumentos como un medio para lograr la expresión de información directa, como informaciones indirectas, que responda a la intencionalidad del sujeto y a cómo se construye lo que expresa y las relaciones entre diferentes expresiones que se encuentran a lo largo del instrumento. Asimismo, permite la expresión de sentidos diferenciados en áreas y aspectos de la vida de las personas. Los inductores del completamiento de frases, no se definen en sí por su contenido, sino que retoman aspectos generales, que expresan sentidos subjetivos. González Rey (2007), afirma que “por el carácter que posee el instrumento coloca al sujeto frente a un universo diferenciado de frases, cuyo significado debe producir a partir de su propia subjetividad”. Por lo que no se emplean inductores directos sobre el tema a investigar, puesto que tiene de la idea de que el participante expresará a partir del inductor su sentido subjetivo. Retomando el ejemplo de González Rey (2007) cuando se

desea indagar sobre la maternidad, y la mujer a la que se le presenta el instrumento con inductores generales, está embarazada o es madre, necesariamente sus completamientos de frases expresarán sentimientos hacia la maternidad sin ser inductores directos.

En el caso del instrumento que se empleó en esta investigación, incluyó ambos inductores (generales y específicos). Para el caso de los inductores generales son retomados los empleados por González Rey (2007) y en el caso de los específicos fueron diseñados con base a la temática sobre la que se desea indagar, el rol del docente de escuela multigrado. Los inductores están clasificados en dos tipos: los generales y particulares, que abordan de manera específica actividades o experiencias que recuperen información sobre un tema específico, en este caso es el rol del docente de escuela multigrado.

El instrumento consta de tres apartados, en el primero se encuentran cincuenta inductores de los cuales diez se relacionan con su rol como docente de escuela multigrado y el resto son de tipo general (cuarenta); en el segundo apartado busca expresen las tres cosas que más le gustan y las tres que no le gustan sobre su rol docente en escuela multigrado; y en el tercer apartado del instrumento se anotan los aspectos que deseen adicionar los participantes para describir sus sentimientos, ideas y opiniones sobre su rol y su desempeño en escuelas multigrado (ver Anexo 5).

## **Procedimiento**

La investigación en campo inició con la selección de las escuelas, y con la solicitud de autorización a directores escolares para realizarla. Al inicio del ciclo escolar 2012-2013 inicialmente se contempló trabajar con tres escuelas durante el periodo de agosto-diciembre 2012. Sin embargo, por cuestiones de tiempo y de las exigencias que demanda la observación participante sólo fue posible en este periodo la investigación de campo en la escuela primaria general tridocente ubicada en la colonia Lomas de Zompantele, Cuernavaca, Morelos

A inicios del mes de septiembre del año 2012 se realizó una visita a la escuela primaria general rural ubicada en el municipio de Atlatlahucan, Morelos, para realizar observaciones sobre un evento organizado por los docentes, en el cual con motivo de las fiestas patrias, realizaron una muestra de los productos elaborados por los niños durante los primeros meses del ciclo escolar, y cuyo objetivo era mostrar a la comunidad de padres de familia y docentes de escuelas del sector el trabajo realizado a partir de las estrategias para la atención de grupos multigrado. Este fue el inicio de la investigación, fue el primer contacto en el que a partir de la observación se generaron las preguntas de investigación y surgió la necesidad de indagar en los elementos que permiten al docente construir su rol profesional.

Aunque finalmente no participaron los docentes del Municipio de Atlatlahucan se solicitó autorización en una escuela de la región de Cuernavaca, para realizar trabajo de campo durante el periodo de septiembre a diciembre, en la escuela primaria general



tridocente, y obteniendo la autorización del director y de los docentes que en ella laboran, se acudió una semanalmente a la escuela para realizar observaciones de la dinámica escolar en general y de los grupos. Para ello se permaneció durante la jornada completa

La observación se realizó con mayor frecuencia (cinco de siete jornadas escolares), en el grupo de primero y segundo grado, y en el caso del grupo de tercero y cuarto grado, como en el de quinto y sexto sólo se ingresó una vez al grupo para observar. También se realizó en este periodo una entrevista a la docente de primero y segundo grado, cuyas conclusiones se presentan en el apartado de resultados. Es importante destacar que fueron informados los padres de familia sobre la participación de la escuela en la investigación, en una de las reuniones de padres de familia, dando su consentimiento.

En el mes de marzo de 2013, se acudido a la Coordinación de Educación Indígena con la finalidad de solicitar autorización para realizar la investigación en dos escuelas multigrado indígenas, definiéndose de acuerdo a las características planteadas inicialmente para este estudio y que se enuncian en el apartado de descripción del escenario de la investigación. Siendo dos escuelas una primaria indígena bidocente del Municipio de Cuernavaca y la otra bidocente ubicada en la localidad de Tetelcingo, Cuautla, Mor.

Durante el periodo de marzo a mayo del 2013, se asistió a la escuela primaria indígena bidocente realizando entrevistas y observaciones de las clases de las dos maestras que ahí laboraban. Se realizaron tres entrevistas: dos semiestructuradas que indagan sobre el conocimiento de las funciones que debe desempeñar un docente de

educación primaria general y la distinción con las funciones de un docente de educación primaria multigrado, su formación académica, experiencia y los desafíos que encuentra en rol de un docente que atiende alumnos en un contexto multigrado; y otra que sirvió para contextualizar el escenario de la investigación. Asimismo, se registró en el diario de campo las observaciones realizadas durante las diez visitas a la escuela, de las cuales en cinco ocasiones se observó las clases. Cabe hacer mención que algunas de las clases observadas no fueron registradas para este estudio debido a que fueron dirigidas por practicantes de la UPN mientras las maestras titulares realizaban otras funciones de tipo administrativo. En cuanto a la observación de clases, algunas de ellas fueron viedograbadas.

Al inicio de las visitas a la escuela, se les planteó a las maestras que registraran en un diario que recupere su experiencia y significados relacionados con ser docente de escuela multigrado, por lo que semanalmente se les proporcionaba una temática para ser abordada de manera escrita en su diario.

Durante el periodo de septiembre a noviembre del año 2013 se realizaron visitas a la escuela se realizaron visitas al menos dos veces por semana a la escuela primaria indígena bidocente. Aunque es importante señalar que durante el mes de julio del 2013, la directora de esta escuela solicitó la participación de la investigadora en el curso de verano que se oferta a través del programa de “Escuela siempre Abierta”, lo que permitió una cercanía con los niños, maestros y padres de familia, y una comprensión de la dinámica de trabajo y de aspectos culturales propios de esta escuela.

Las actividades que se realizaron en este periodo, fueron de acercamiento e inicio del proceso de recolección de información de uno de los maestros participantes en el estudio que se a fines del ciclo escolar 2012-2013 se incorporó a la escuela, recolectando información del primer momento, en el cual se aborda el conocimiento de las características y función del docente de escuela multigrado, así como algunos aspectos sobre los significados de su rol profesional, que corresponden a la información empleada en un segundo momento. Además de las entrevistas semiestructuradas, se observaron algunas de las clases de este maestro.

Durante el mes de enero del año 2014, se contactó a la supervisora de una de las zonas escolares que agrupan las escuelas de la región yaqui para invitar a participar en el estudio a docentes de esa población. Se sostuvo una reunión de presentación del proyecto de investigación y se solicitó autorización para asistir como observador a una escuela durante dos semanas. Posteriormente, se asistió a una escuela unitaria, acordada por la supervisora escolar y la investigadora, para presentación del objetivo, características y actividades a realizar durante la estancia en la escuela y firmó el consentimiento informado el docente participante.

Inicialmente se planteó el periodo de dos semanas continuas (10 jornadas escolares) de inmersión en las actividades escolares, entre las cuales se destacaba la observación de clases, pero debido a que el maestro suspendió actividades en la escuela para realizar trámites ante la Secretaría de Educación y Cultura (SEC) de Sonora, se acudió en una tercera semana a tres sesiones de trabajo más. Se realizó observación de 10 sesiones de trabajo, de las cuales seis fueron videograbadas, se entrevistó con la finalidad de conocer su percepción acerca de las características y funciones del docente

de escuela multigrado, así como de los significados que otorga a su rol profesional, además se aplicó el instrumento de completamiento de frases.

En la última sesión se realizó una devolución al maestro, esto por acuerdo con la supervisora escolar. Cabe resaltar que la supervisora escolar para autorizar el ingreso a la escuela solicitó puntualmente un informe de las actividades desarrolladas, así como de los resultados parciales que permitieran la toma de decisiones en torno a la formación de los docentes de las escuelas multigrado.

### **Estrategia de procesamiento y análisis de los datos**

La estrategia de análisis de información se plantea en varios niveles de profundización, los cuales permiten comprender la relación entre la subjetividad enmarcada desde el sentido subjetivo y la práctica docente en la construcción rol profesional del maestro de escuela multigrado. Estos niveles de profundidad están orientados por las dimensiones del rol docente propuestas por Ramírez y Anzaldúa (2001).

En un primer nivel, se analizó el conocimiento de las características y funciones del docente de la escuela multigrado, así como los conocimientos y habilidades desarrolladas a partir de su formación inicial para la atención de grupos multigrado, aspectos que corresponden al conocimiento del rol asignado. Para este análisis se sistematizó la información recolectada a partir de entrevistas semiestructuradas, el documento que concentra información de su formación y experiencia profesional en contextos multigrado, además de la integración de los registros observacionales que rescatan información al respecto.

En un segundo nivel de profundidad, se analizó los significados o sentidos subjetivos que el docente otorga a su labor en escuelas multigrado, así como la importancia que tiene la experiencia docente a lo largo del tiempo para otorgar dichos significados, es decir, que el análisis está centrado en la categoría de rol subjetivo (Ramírez y Anzaldúa, 2001) y sentido subjetivo (González Rey, 2007). Se recupera y sistematiza la información que resulta de entrevistas semiestructuradas, del diario del docente de escuela multigrado y de las conversaciones informales que en el desarrollo de la investigación ocurren.

Un tercer nivel de profundidad corresponde a un análisis integrador y comprensivo de la práctica docente a partir de lo que reportan como conocimiento de sus funciones y su experiencia formativa, así como de los significados que otorga a su labor docente y de su desenvolvimiento en el aula al momento de poner en juego todo esto; entonces se analiza el rol asumido (Ramírez y Anzaldúa, 2001). En otras palabras, este nivel corresponde al análisis final a partir del cual se identificarán aspectos generales que emergen del contraste entre los diferentes factores y condiciones para para abstraer aquellos elementos configurativos del rol profesional en su dinámica y proceso de construcción. Finalmente en un cuarto nivel se sistematizan las relaciones encontradas en los niveles anteriores, para aportar una comprensión teórica sobre la construcción subjetiva del rol del maestro de la escuela multigrado y la relación con su práctica docente.

Para poder realizar el análisis a partir de esta estrategia se agrupó la información recolectada según el contenido abordado desde las diferentes técnicas e instrumentos,

como se muestra en la tabla 4. En esta estrategia contempla la triangulación de la información mediante técnicas e instrumentos de recolección.

Tabla 4.

*Composición de la estrategia de análisis de la información*

Nivel de Profundidad	Técnica/instrumento empleado
Rol asignado <ul style="list-style-type: none"> <li>- conocimiento de las características y funciones del docente de la escuela multigrado</li> <li>- conocimientos y habilidades desarrolladas a partir de su formación inicial para la atención de grupos multigrado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista semiestructurada</li> <li>- Registros de diario de campo</li> </ul>
Rol subjetivo <ul style="list-style-type: none"> <li>- significados o sentidos subjetivos que el docente otorga a su labor en escuelas multigrado</li> <li>- significados y sentidos subjetivos construidos a lo largo de su experiencia docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista semiestructurada</li> <li>- Registros de diario de campo</li> <li>- Completamiento de frases</li> </ul>
Rol asumido <ul style="list-style-type: none"> <li>- comprensión de la práctica docente en el contexto multigrado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registros del diario de campo</li> <li>- Videograbaciones de clase</li> </ul>
Rol del docente de escuela multigrado <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión de la construcción del rol profesional del docente de escuela multigrado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integra de manera articulada y sistematizada la información recolectada en los niveles anteriores.</li> </ul>

**Sobre el proceso de codificación y categorización**

El proceso de análisis de la información recolectada se realizó según los anteriores niveles de profundidad, es decir, se analizaron de manera individual las entrevistas, registros de observaciones, así como de las observaciones de clase de siete casos de

docentes multigrado (ver Cuadro 3), se transcribió o registró en un procesador de textos, nombrando cada uno de los reportes con códigos que permitieron la identificación del caso, es decir, nombre (siglas que permitan nombrar al informante) escuela (modalidad indígena, urbana o rural), tipo de escuela (unitaria, bidocente o tridocente), contexto de la escuela (Morelos o Sonora), fecha de la entrevista o registro, y duración cuando se trató de la transcripción de audio. Organizar los materiales con estas características facilitó además de la identificación de los registros de cada participante, la comparación constante de los casos.

Para analizar las entrevistas se realizó un análisis en dos niveles, el primero en un comparativo entre los aspectos la PEM y la información recuperada de los docentes, la finalidad fue conocer los elementos de apropiación de las normativas y métodos que guían la práctica del docente en escuela multigrado. En un segundo momento se recuperó información relacionada con los significados que otorgaban a la práctica docente en escuela multigrado, se emplearon cuadros de doble entrada, en los cuales se vertía información de los diferentes participantes y a partir de los diferentes medios de recolección de información.

Finalmente se realizó una sistematización de la información bajo el planteamiento de las dimensiones del rol que anteriormente en el completamiento de frases se había utilizado rol asignado, rol subjetivo y rol asumido. La información obtenida a partir de las observaciones fue la base para poder sistematizar y articular la información del rol asignado y rol subjetivo. Es decir que en la sistematización de las observaciones ponen de manifiesto cómo se asume el rol del docente multigrado y articulado con la información

previamente analizada permitió tener un panorama comprensivo del rol del docente multigrado.

### **Análisis del Completamiento de Frases**

El análisis del completamiento de frases se realizó por sección. En primer lugar se seleccionaron las respuestas a los inductores específicos y se interpretan, en un segundo momento se seleccionan los inductores generales que hacen referencia a su rol como docente de escuela multigrado, en un tercer momento se analizan el resto de las respuestas a los inductores generales aunque no tengan una referencia hacia su rol como docente de escuela multigrado, y finalmente se articuló la información obtenida en la primer sección con la obtenida en las segunda y tercera sección del instrumento.



## V. RESULTADOS

Los resultados que a continuación se presentan reportan información obtenida a través de entrevistas semiestructuradas, observaciones a clases, diario de campo y del completamiento de frases. Se reportan organizados en niveles que aluden a la comprensión de la construcción del rol profesional del docente de la escuela multigrado, según los siguientes incisos:

- a) Características y funciones del docente de la escuela multigrado: Contrastes entre normativas, conocimiento de éstas y visiones de los docentes
- b) Experiencias de la formación y la práctica de los docentes en las condiciones de la escuela multigrado: Los desafíos percibidos del desarrollo profesional.
- c) Otorgando significados a la labor docente en la escuela multigrado.
- d) La práctica docente y el reflejo de conocimientos, percepciones y significados
- e) La práctica docente como *ejercicio* del rol profesional construido en el contexto de la escuela: Integración y configuración compleja (dinámica, inacabada) de los encargos sociales, los procesos de formación y desarrollo, y la construcción de sentidos personales a la labor docente.

## **Características y funciones del docente de la escuela multigrado. Contrastes entre normativas, conocimiento de éstas y visiones de los docentes.**

Para trabajar este aspecto se analizaron las respuestas de los docentes a las entrevistas realizadas, sobre todo aquellas preguntas y respuestas que permiten profundizar en las siguientes interrogantes:

- ¿Qué documentos establecen las funciones y los criterios reguladores de la práctica docente multigrado? ¿Qué conocen los docentes sobre los mismos y qué desconocen?
- ¿Cuáles son para ellos los aspectos más importantes que distinguen la práctica docente en la escuela regular de la que se desarrolla en el contexto de la escuela multigrado? ¿Hasta qué punto se manifiesta en sus opiniones una simplificación de su función docente?
- ¿Cuáles de las exigencias planteadas por la PEM y el Plan de Estudios son percibidas por los docentes como barreras y amenazas?, ¿cuáles, como oportunidades y desafíos que pueden tener una influencia efectiva en el desarrollo de su práctica?
- ¿Qué factores condicionan la visión de los maestros sobre la función docente tal como se expresa en las normativas de la EM?

Como se planteó anteriormente los documentos que establecen la organización, el funcionamiento, las funciones docentes y las competencias requeridas para el desempeño del rol en la escuela multigrado son el Plan de Estudios de la Educación

BÁSICA 2011 y la Propuesta Pedagógica Multigrado 2005, ambos generados por la SEP. En ellos se establecen los lineamientos pedagógicos a los que debe sujetarse el trabajo del docente en aulas multigrado, es decir el rol asignado. Es necesario recordar que los aspectos en los que se diferencia de manera notoria la escuela multigrado de la de organización completa tienen que ver con las competencias implicadas en la organización de actividades en el aula a partir de un tema común, es decir, con actividades diferenciadas por grado de complejidad (grado escolar), lo que exigen que los docentes promuevan el aprendizaje cooperativo y los agrupamientos flexibles. Para reconocer el grado de conocimiento que los maestros de las escuelas multigrado tienen sobre estas cuestiones, se entrevistaron a los siete docentes para efectos de esta investigación.

En general, los docentes reportan que sus funciones en la escuela multigrado son diferentes a la de un maestro de escuela de organización completa en relación a las actividades que desempeñan. Plantean que de manera distintiva, ellos elaboran planeaciones didácticas contemplando diversos temas en un mismo espacio y tiempo, así como realizan en ocasiones, cuando tienen a su cargo funciones directivas, actividades relacionadas con la gestión administrativa y que esta responsabilidad influye negativamente en el tiempo que invierten para la atención del grupo.

Uno de los maestros entrevistados, Alberto, refiere que: *“Un maestro multigrado debe de atender a más de un grupo... debe planear actividades con diferente grado de complejidad”*. Sin embargo, para la maestra Lucrecia es indispensable *“conocer el desarrollo de los niños y el material”*, como parte de sus funciones, y en esta concepción de sus funciones manifiesta una preocupación por los retos que enfrenta, puesto que por

primera vez trabajaba con alumnos de primero y segundo grado en el proceso de lecto-escritura.

Los siete maestros reconocen como una característica vertebral de su función docente en contextos multigrado, la atención a diferentes grados escolares en un mismo espacio y tiempo, y refieren que para esto, la planeación de actividades debe diseñarse con base en esta necesidad. Por ejemplo, el maestro Alberto comenta, al referirse a la planeación integrada con la utilización de un tema común: *“...hasta este momento a mí me ha costado mucho trabajo, sin embargo, trato de que los chicos vean las actividades que corresponden a su grado...”*.

Otra maestra, Esther, describe la función del maestro de escuela multigrado como *“complicada, porque debes hacer muchas cosas, estar con los niños, pero a veces tienes que salir, porque te mandan traer”*. En este punto se enfatiza que la función docente en ocasiones se encuentra combinada con la función directiva del centro escolar, puesto que en el mismo centro puede suceder, como es el caso, que una persona desempeñe ambas funciones y como lo expresa Juan Antonio *“lo administrativo consume mi tiempo, descuido lo pedagógico”*, por lo que la función docente en la escuela multigrado, es compartida entre lo administrativo y pedagógico, sobre todo en el caso de las escuelas unitarias.

En cuanto al conocimiento de los materiales que se han diseñado específicamente como apoyo para el docente de la escuela multigrado, el maestro Jorge responde cuando se le pregunta en una conversación informal sobre el empleo de PEM 2005 para guiar su práctica *“¡No, esa ya no!, ahora usamos el Plan de la RIEB, en éste ya nos*

*capacitamos*” Por otro lado, en las observaciones que se han realizado en escuela primaria indígena bidocente se ha identificado que tienen mejor conocimiento los maestros de materiales diseñados para la instrucción comunitaria del CONAFE, que de los materiales diseñados por la SEP. Las observaciones realizadas corroboran lo que los maestros informan acerca de la utilización de los materiales diseñados específicamente para la escuela multigrado, como escasamente retomados para la orientación de su quehacer docente.

En la escuela unitaria indígena de Sonora, por ejemplo, los docentes de la zona escolar trabajan colaborativamente para diseñar sus propios materiales, estos dirigidos a correlacionar contenidos temáticos del programa de estudios y facilitar su labor de planeación didáctica. El maestro Juan Antonio dice *“nos reunimos en consejo técnico... parte del tiempo se invierte en la correlación de los programas”*.

Por otro lado, tanto en las entrevistas como en las observaciones se evidenció que los maestros no conocen a profundidad los materiales diseñados para los maestros de escuelas multigrado. La información que ello poseen sobre cómo deben desarrollar su función se deriva de cursos de capacitación ofertado por las autoridades educativas, así lo manifiesta la maestra Lucrecia *“nos reunimos algunos viernes, con el maestro del sector, viene y nos da ideas y algunas estrategias para trabajar con proyectos”* y en cuanto al conocimiento de los materiales ella dice: *“Los he visto en el salón del maestro Jorge, pero pues no los he hojeado”*. Para los maestros de la escuela primaria general tridocente (Lucrecia, Jorge y Ana) resulta conveniente apoyarse únicamente en el Plan de Estudios de la RIEB 2011, puesto que las evaluaciones, como ENLACE y bimestrales, retoman los contenidos de éste.

A diferencia de los maestros de la escuela primaria general tridocente, en la escuela primaria indígena bidocente, la función docente de los maestros (Esther, Mercedes y Alberto), se encuentra dirigida a que sus alumnos adquieran al menos los conocimientos básicos, centrándose en la lecto-escritura. En este tema, toma relevancia el contexto cultural donde se encuentra la escuela, puesto que en base a ello se delimitan las funciones de los docente, la maestra Esther comenta: *“los niños necesitan mucha ayuda... ¡no leen! tengo niños que ya deben de estar en quinto año, pero como iban a la escuela del centro, no más los pasaban”* . Para esta maestra su función docente está determinada por las necesidades de los niños.

Así mismo en la escuela unitaria indígena de Sonora se expresa como actividad prioritaria del docente el desarrollo de la lecto-escritura para los primeros ciclos y el énfasis en la comprensión lectora para todos los grados escolares. Al respecto Juan Antonio plantea: *“...mi principal preocupación es que lean y comprendan... teniendo esta habilidad será más fácil mi trabajo”*. Este comentario del maestro hace referencia a que los alumnos podrán realizar un aprendizaje más independiente del maestro cuando se realicen ejercicios en libros de texto u otros documentos o medios multimedia, solo si hay un dominio de estas habilidades que los capacitan para aprendizajes autónomos.

En varias de las conversaciones de los docentes de la escuela primaria indígena bidocente, se encuentra la preocupación por que los niños desarrollen las habilidades básicas, como anteriormente se expone, por lo que su función está encaminada a que a pesar del ausentismo de algunos de sus estudiantes, puedan contar con mejores oportunidades para acceder al siguiente nivel educativo, la secundaria. En este sentido Esther afirma que *“los niños se van... y no continúan con sus estudios... estamos*

*gestionando que entre la telesecundaria aquí, aunque compartamos espacio y estemos más apretados*". Este comentario también es enfático en una de las funciones que deben retomar los maestros de las escuelas multigrado, la gestión.

La maestra Esther, que además desempeña la función directiva en su centro escolar, plantea; *"Aunque no me guste, tengo que hacerlo... hay que buscar apoyos"*. Esther es una maestra que siempre busca apoyos para los niños, desde el trámite de becas, hasta la gestión con organizaciones como la iglesia, colegios particulares e instituciones de nivel superior para que aporten algún beneficio a la escuela y en algunos casos, a los niños que más lo requieran.

Por otro lado, en la escuela primaria general tridocente, sus funciones se encuentran reguladas administrativamente, es decir, por aquellos requerimientos que la supervisión escolar y la jefatura de sector hace expresos. Para los maestros de ésta escuela, es necesario incluir la participación de los padres de familia, puesto que consideran que con el apoyo de ellos su función docente tendrá mejores resultados. Ana dice: *"Los padres sí apoyan, pero tenemos que mandarlos a buscar"*; mientras, Lucrecia comenta: *"Los papás están aquí, te preguntan de sus hijos... ahora trabajo mejor, ya me conocen y como ven que sus hijos no están en el patio"* y el maestro Jorge afirma: *"...me ha costado mucho, pero si los padres están contentos trabajamos mejor"*.

En la escuela unitaria indígena de Sonora, el maestro trabaja coordinadamente con la supervisora escolar y con compañeros docentes de otras escuelas de la misma zona escolar, aunque tiene cierta independencia para la toma de decisiones en su propio centro de trabajo. Por otro lado, existe buena comunicación con los padres de familia y

su participación en las actividades de la escuela es activa, este maestro, Juan Antonio, dice *“...ser parte de la comunidad me permite conocer a los padres de familia, algunos son familiares o amigos míos... apenas estuvimos pintando y arreglando la escuela”*.

Esta escuela unitaria indígena recibe apoyos de distintos programas, en el tiempo de estancia en la escuela principalmente del Programa de Escuela de Tiempo Completo, los recursos son de tipo económico, y se invierten en la adquisición de mobiliario y materiales, lo cual implica que el docente además se convierta en gestor e invierta gran parte del tiempo asignado para actividades pedagógicas en la adquisición, y realización de trámites de comprobación de recursos ante las autoridades correspondientes. Esto se refleja directamente en la percepción que tienen los docentes de sus funciones y de los contrastes entre las exigencias a sus actividades académicas y las tareas administrativas que debe desarrollar.

Las escuelas multigrado en las que se desarrolló la investigación son diferentes, cada una tiene sus propias exigencias que emanan del contexto, y para los docentes que laboran en estas esto es fundamental. A continuación, se muestran comentarios que ilustran cómo influyen las condiciones del contexto en el rol de un mismo maestro multigrado.

*“...En la escuela [nombre de la escuela donde estuvo adscrita], me gustaba, los niños son cariñosos pero necesitaban mucha ayuda; acá es diferente... solo tengo un grado escolar, es más fácil por un lado, pero es difícil... ¡son más niños!, plantea Mercedes.*



Asimismo, la maestra Lucrecia enfatiza: “*las planeaciones son distintas, aquí el maestro Jorge me ayuda, en Guerrero nos daban materiales y eran menos niños... Aquí son más niños!*”

Por otro lado, Juan Antonio dice: “*...trabajé en otra escuela multigrado, era bidocente... pero es más fácil que atender a los seis grados... no importa que los grupos sean pequeños, son seis grados*”.

Los comentarios de los maestros destacan la dificultad que para ellos representa la atención a un grupo heterogéneo, es decir la atención diferenciada en un mismo espacio y tiempo, independientemente del número de alumnos, o de los grados escolares que en éste se concentren, lo que representa dos niveles de dificultad distintos aunque relacionados.

A pesar de que los grupos de las escuelas multigrado son reducidos en comparación con grupos de una escuela de organización completa, al menos cuatro de las maestras de las dos escuelas donde se desarrolló la investigación, perciben su rol complejo por la atención de los niños. Así Esther dice “*...es que aquí es casi personalizado... ¡ni modo!*”, y lo manifiesta con preocupación puesto atiende a los niños de los primeros grados escolares y eso requiere de una inversión de mayores recursos personales y pedagógicos para lograr los aprendizajes básicos.

Es evidente que éste es uno de los desafíos que encuentran las maestras que trabajaron en una escuela de organización completa y luego al trabajar en una multigrado. Considerar la atención de alumnos de distintos grados escolares se convierte

en un desafío, por la diversidad de necesidades educativas que atender, así como por la forma de organizar las estrategias en el aula.

La organización en el aula, para la mayoría de los maestros constituye un reto, puesto que en un mismo espacio y tiempo deben ponerse en práctica estrategias didácticas que permitan el aprendizaje de los alumnos, y los maestros frecuentemente perciben que el proceso de enseñanza-aprendizaje es sólo posible si se atienden los contenidos establecidos para cada escolar, lo cual implica un reto matizado por las características de los estudiantes y del contexto.

Al respecto Ana dice: “...trabajo con los niños por grado...aunque algunas actividades, como la lectura en voz alta las hacemos todos juntos... ummm [se queda callada un instante]. Aunque no se puede trabajar como dicen que debemos, no es posible, si tenemos en puerta los exámenes de la SEP y los contenidos son para cada grado”.

Para el caso del maestro que trabaja en una escuela unitaria indígena, la organización escolar requiere de la búsqueda de estrategias que permita crear subgrupos (asados en los ciclos escolares) y generar momentos para la atención diferenciada al menos en dos ciclos escolares de manera paralela.

Este docente, Juan Antonio, plantea “... ¡no me dejan! [se refiere a los niños de primero y segundo grado] les pongo trabajo pero vienen y vienen... la opción es que salgan antes y me quedo a trabajar con los niños más grandes”. Según él, la atención que brinda a los niños más pequeños debe ser constante pues así lo demandan, en este sentido la organización escolar está supeditada no sólo al tratamiento de contenidos

temáticos, sino de las demandas que plantean los subgrupos en función de sus características (los pequeños en contraposición con los grandes).

La función de los docentes se percibe como mediada por las demandas de la comunidad escolar (alumnos, padres de familia, directivos escolares) y de las autoridades educativas, quienes con frecuencia requieren que los docentes implementen acciones complementarias a la labor que realizan en aula, así lo comentan los directivos de las dos escuelas multigrado: *“Mañana tenemos que suspender clases, todo iba bien, pero ¡ya no!... ¡ahora a ver con qué nos salen!* - plantea Jorge, y Esther comenta: *“Los niños se quedaron sin asistir al evento, las autoridades se equivocaron de escuela, nosotros no iremos, piensan que no tenemos qué hacer aquí...”*

Para los maestros de las escuelas multigrado, su función tiene que ver con buscar estrategias para la atención de alumnos de distintos grados escolares en un mismo espacio y tiempo, encontrando como opción en muchos de los casos la atención personalizada de los niños o en la escuela unitaria de dos subgrupos con considera dos niveles de aprendizaje, valiéndose de programas y materiales a su alcance (libros de textos, libros de ejercicios fotocopiados, planeaciones para la instrucción comunitaria, entre otros); además de aprender en la cotidianidad sobre cómo resolver los retos y desafíos que implica, esto debido a que según lo expresado por todos los maestros, en su formación inicial (estudios en la UPN) no desarrollaron habilidades para la atención de grupos multigrado.

La maestra Lucrecia dice: *“Pues... veíamos cosas de las TIC’s, pero en la comunidad donde trabajaba no había luz... lo que necesitaba no lo enseñaban... usaba*

*los materiales del CONAFE”, y Ana comenta: “Yo aprendí mucho en los colegios donde trabajé, pero en la escuela donde estudié solo teoría, la práctica es diferente... los cursos de capacitación de los colegios particulares son buenos y yo tuve la oportunidad de estar”. Con estos ejemplos de comentarios sobre su trayectoria formativa, hace evidente la escasa formación en las instituciones formadoras de maestros, así como la búsqueda de los maestros de fuentes que apoyen y orienten su función.*

Asimismo, resulta relevante la suma de experiencias que articulan los docentes con sus saberes generales de la profesión para desempeñarse en el aula. Por ejemplo, para tres maestras ha sido relevante apoyarse de los docentes con más años de servicio y así delimitar las actividades y mejorar su práctica, a continuación sus comentarios:

Mercedes explica el papel del apoyo entre colegas, y el acompañamiento de los profesores con menos experiencia por parte de los más experimentados. *“La maestra Esther me orienta y dice cómo tengo que planear...” “Las personas del proyecto nos dijeron cómo trabajar con los niños, cuáles actividades y cómo hacerle...” “Siempre que tengo dudas le preguntó a la maestra Esther, ella tiene más experiencia”*

Otros profesores igualmente destacan el papel del de trabajo colegiado y el apoyo de los compañeros:

*. “El maestro Joaquín (se refiere a profesor que fue su compañero y director ciclos escolares atrás) me ayudaba, planeábamos juntos... Ya venía de una escuela multigrado, pero ya a últimas todos los maestros teníamos un grado... Joaquín siempre me apoyó, y aprendí de él... todavía uso muchas de sus cosas” (Esther).*

*“Me acerco al maestro Jorge, él tiene más experiencia, y sabe cómo hacerle” (Lucrecia).*

*“La maestra [compañera de otra escuela] tiene más experiencia, conoce mejor cómo funcionan las cuestiones administrativas, me pasa tips. Hacemos trámites juntos, vamos juntos a Hermosillo... (Juan Antonio).*

Estas maestras y maestro de escuelas multigrado, resaltan que ante los desafíos y las carencias formativas, encuentran en sus compañeros de trabajo con mayor experiencia una guía o modelo a seguir. El ejemplo o las orientaciones que los maestros con mayor experiencia les brindan fue tanto observada como reportada en las entrevistas con mayor frecuencia, en comparación con la asistencia a actividades de formación continua dirigidas expresamente para diluir las necesidades que presentaban. En este punto, es importante resaltar que quienes que reportan el apoyo en maestros con mayor antigüedad, son mujeres jóvenes con una corta experiencia frente a grupos multigrado, para tres de cuatro de las maestras su experiencia en escuela multigrado es de uno a tres años de antigüedad. Sólo una de ellas trabajó en escuelas multigrado al inicio de su carrera profesional, después esta escuela se convirtió en primaria de organización completa, y desde hace cuatro años trabaja nuevamente en un aula multigrado.

En resumen, las funciones del docente de escuela multigrado, según lo reportan siete maestros, se encuentran determinadas por las propias características de los centros, entre ellas: condiciones sociodemográficas de los niños y sus familias, necesidades educativas de los alumnos, exigencias de las autoridades educativas, así como actividades de gestión, cuando se trata de los docentes que la combinan con la

directiva, además de relatar que la presencia de un maestro con mayor experiencia sirve de apoyo para orientar y resolver conflictos que se presenten en la cotidianidad, aportando mayor valía a estas experiencias que a las de formación continua propiciadas por las autoridades educativas.

### **Experiencias de la formación y la práctica de los docentes en las condiciones de la escuela multigrado: los desafíos al desarrollo profesional**

En este apartado, se incluyen algunos de los reportes de cinco maestros sistematizados mediante entrevistas, diarios del docente multigrado, así como conversaciones informales registradas en el diario de campo, mismos que se presentan organizados a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles experiencias han marcado de forma más significativa la vida profesional de estos docentes?
- ¿Cómo han afrontado barreras y amenazas en su trayectoria profesional?
- ¿Cuáles son, desde su perspectiva, las oportunidades y desafíos generados por el trabajo en la escuela multigrado? ¿Cómo éstos han orientado su práctica y han influido en su compromiso afectivo con la profesión docente?

Los maestros de las escuelas multigrado, informan que las experiencias que han marcado significativamente su vida profesional se encuentran en sus experiencias formativas durante su estancia en la UPN, así como en los desafíos que encuentran en su labor cotidiana. Por ejemplo, la maestra Esther dice que durante su formación en la licenciatura en educación primaria tuvo experiencias significativas, a partir de modelos

propiciados desde el análisis de películas y de la intervención de una de sus maestras que abordaba el papel del docente a partir de su formación académica y de trayectoria escolar en donde encuentra maestros que modelan e inspiran su propio proceso, al respecto Esther menciona “...ella en su idea de escribir una historia personal, que se iba puliendo, e ir introduciendo varias citas de libros que nos dio... dejó marcada mi historia, porque me di cuenta que uno pasa más tiempo en la escuela que del que pasa uno en casa”. También recupera en otra parte de la conversación los maestros que sirvieron de modelos para su formación.

Otro aspecto que también es significativo para la maestra Esther y que se observa en su práctica cotidiana como en sus palabras, es que haberse sumando a una labor altruista en la escuela, ella se asume como parte fundamental del trabajo en la escuela, “... el director anterior siempre se preocupó por buscar apoyos de todo tipo para la escuela, y ahora yo como responsable, también lo hago... Estas actividades tienen beneficios para los niños”

Por otro lado, la maestra Mercedes refiere que la maestra Esther ha sido un pilar fundamental para ella como maestra, puesto que “veo como se preocupa y se mueve para que los niños tengan lo indispensable... ¡hasta zapatos les consigue!”. Además reporta en el diario del maestro multigrado como una experiencia significativa encontrarse trabajando con niños que como ella hablan náhuatl, y escribe “Siento pena que los niños se avergüencen del náhuatl, por eso siempre quise ser maestra y enseñarles el orgullo de hablarlo sin miedo”.

Para la maestra Lucrecia ha sido significativo encontrar en su profesión un medio para poder sostener a su hijo, y lo expresa así en una conversación informal *“Mi hijo es lo más importante, y agradezco haber estudiado para maestra y tener un trabajo digno”*. La maestra Lucrecia también relata una situación desafiante y significativa para su labor como docente, enfrentarse a niños pequeños en proceso de adquisición de la lecto-escritura, y enfatiza esta situación como una necesidad por aprender *“Me encantaría saber más sobre el desarrollo de los niños, es diferente trabajar con los grandes (niños de quinto y sexto grado)... a veces no me sale lo que planeo y los niños se van a jugar...”* Para esta maestra, la necesidad de conocer sobre algunos temas que apoyen su labor la desafió y la marcó como profesional.

Por otro lado, para el maestro Alberto, la escuela multigrado ha sido la experiencia laboral que conoce, y las experiencias que han marcado su actuar, se relacionan con este contexto, manifiesta: *“No conozco otra cosa... siempre he tenido la oportunidad de trabajar en estas escuelas... luego me fui a las oficinas, pero el grupo siempre me gusta...”*. Asimismo, dice: *“Asistir a cursos y estar en constante aprendizaje es bueno... es mejor aprender que enseñar.”* Las experiencias de formación marcaron significativamente su labor como docente y se observa cuando en sus conversaciones, atribuye a su formación académica la base para el desempeño de su rol como docente de escuela multigrado. El maestro Alberto también describe como una experiencia significativa en su formación, su trabajo como maestro y director de una escuela de una zona rural, y dice: *“Los papás me quisieron, pensé que hacía mucho y que nadie lo notaba, pero cuando me iba a cambiar de escuela, me agradecieron el trabajo...”*



Para el maestro Juan Antonio las experiencias que han marcado de forma significativa su vida profesional, están relacionadas con su reciente desempeño en la escuela unitaria indígena, ubicada en la comunidad de donde él es originario, al respecto comenta *“cuando llegué a esta escuela estaba contento, hubo momento que desee renunciar e irme a una escuela normal, pero esto ya es un reto y definitivamente me estoy haciendo mejor maestro”*.

Entre los argumentos que los docentes de escuelas multigrado dieron para afrontar las barreras y amenazas en su rol profesional, señalan a la doble función (docente y director) como una de las limitantes de su trabajo, puesto que en el “papeleo” invierten tiempo y restan a las actividades dentro del aula. Por ejemplo, la maestra Esther reconoce que dichas actividades no son agradables, pero que son necesarias para que los niños obtengan beneficios, lo expresa así en una conversación informal *“...es cansado, inviertes mucho tiempo... pero tengo que salir y buscar apoyos”*. En este sentido, la maestra Esther busca apoyos económicos principalmente para sus alumnos, aunque también gestionó apoyos académicos, como maestros para actividades académicas y apoyos para trabajar proyectos específicos de comprensión lectora, rescate de la lengua náhuatl a través de instituciones de educación superior, ya sea con practicantes de la UPN o con la participación en proyectos de investigación.

Otra barrera que en el caso de la escuela primaria indígena bidocente se presenta y que los maestros enfatizan, es que sólo tuvieron una maestra náhuatl hablante y que por decisión de las autoridades educativas abandonó el centro de trabajo. Los maestros que actualmente laboran en la escuela no son náhuatl hablantes y consideran que esta

es una limitante de su trabajo, pero que resuelven con la participación de practicantes de la licenciatura en Educación Indígena procedentes de las UPN.

Por otro lado, el maestro Alberto de recién ingreso a este centro escolar, no encuentra amenazas, en su centro de trabajo, sino que las encuentra en su preparación profesional, puesto que resalta la importancia de estar en continua preparación para enfrentar las limitantes que tienen que ver con su formación. Esto es, el maestro Alberto cuenta con una licenciatura en educación media superior con especialidad en ciencias sociales, y manifiesta que desde sus inicios en escuelas primarias e indígenas consiste un desafío que ha superado con los aprendizajes y experiencias relacionadas con su entorno familiar, ya que en éste se encuentran personas que dominan la lengua náhuatl y le permite una mejor comprensión de la cosmovisión de las comunidades indígenas a las que pertenecen las escuelas en las cuales ha laborado.

En el caso de los docentes de la escuela primaria general tridocente, encuentran desafíos en el trabajo con padres de familia, y en las exigencias de evaluación de procesos de aprendizaje que tienen que realizar según el nuevo enfoque planteado por la reforma del plan de estudios del 2011. Al respecto comenta la maestra Ana “...*evaluar a los niños de esta manera es complejo, te pide poner más atención en aspectos que antes no se veían... los formatos no se entienden... piden cosas que antes se solucionaban fácilmente*”.

Asimismo, el maestro Jorge comenta que la relación con los padres de familia es una tarea compleja y dice “*los mamás están ahí... paradas... llegan con los niños de primaria y kínder, ¡y los esperan!, deberían estar en sus casas... se quedan mirando qué*

*hacemos y cómo lo hacemos...*” El maestro muestra preocupación por esta situación, debido a que esto implica sentirse observado y lo limita a manejarse con libertad, dice sentirse cuestionado por los padres de familia cuando hay reuniones con ellos en base a las observaciones que realizan cuando permanecen un grupo de madres afuera de la escuela. En contraste para la maestra Lucrecia es una oportunidad para comunicarse con ellas y mantener una relación de cercanía y apoyo con las mamás de sus alumnos.

Para el maestro Juan Antonio de la escuela unitaria, la principal barrera que percibe se encuentra vinculada a la doble función (docente y director escolar) puesto que esto le impide desempeñarse mejor en el ámbito pedagógico, dice *“si el tiempo que invierto a realizar trámites administrativos, lo empleara en planear o simplemente no suspendiera clases, mi trabajo con los niños sería más provecho”*

Si bien, todos los docentes participantes expresaron que en su formación inicial no recibieron elementos que fundamenten su quehacer específico en aulas multigrado, si encontraron en ella algunas experiencias que determinaron la construcción de su rol docente, experiencias que articuladas con el desarrollo de su práctica conforman historias personales que coinciden en el crecimiento en relación con su actuar en las aulas multigrado en el trabajo cotidiano con las demandas y necesidades que los alumnos y la comunidad escolar manifiestan de manera explícita e implícita.

### **Van emergiendo los sentidos de la labor de los docentes en la escuela multigrado**

En este apartado se mencionan los resultados que se han obtenido a partir de una entrevista semiestructurada, de los diarios de campo (donde se reflejan las

conversaciones informales con los docentes), y de la técnica del completamiento de frases, que permiten comprender los significados que el docente otorga a su labor en las escuelas multigrado.

La presentación de los resultados de este apartado se realizará primeramente según los niveles de análisis del completamiento de frases (González, 2007), es decir, primeramente por inductores específicos que indagan en sentido subjetivo que tienen los docentes con respecto a su rol profesional, en segundo lugar los inductores generales que hacen referencia también al rol profesional y en tercer lugar los resultados del resto de los inductores generales. Finalmente se establecerán relaciones, con fines de triangulación de información, entre el completamiento de frases y la información proporcionada a partir de entrevistas semiestructuradas en las cuales se expresan los significados que los docentes otorgan a su labor en la escuela multigrado.

Las respuestas que los docentes dieron al completamiento de frases orientado para indagar sobre el sentido subjetivo que tienen los docentes respecto a su rol como maestros de escuela multigrado se muestran en el Cuadro 4. En estas se observa que su rol docente se encuentra vinculado afectivamente a la escuela, vivida como un lugar placentero en el que se puede disfrutar y ser feliz. Estas respuestas corroboran en gran medida lo reportado en las entrevistas, así como los registros de las observaciones en el diario del docente multigrado y de campo de la investigación.

La información obtenida muestra que la maestra Esther, pese a la complejidad que tiene su doble función, su actuar se encuentra mediado por procesos afectivos que le motivan, y le llevan a desempeñarse manteniendo lazos afectivos con sus compañeros

de trabajo y con los miembros de la comunidad en la cual se encuentra inserta la escuela. De igual manera para el maestro Juan Antonio, quien desempeña la doble función de director y docente frente a grupo, se expresa un agrado por su profesión docente y por su trabajo, destacando la importancia que tienen el trabajo con los alumnos.

Tabla 5.

*Completamiento de frases: Respuestas a los inductores específicos sobre el rol docente*

Inductor	Esther	Alberto	Mercedes	Juan Antonio	Jorge	Ana	Lucrecia
6. En la escuela	Soy feliz	Me siento muy a gusto	Trabajo	Me preocupa el avance de los niños	Mi vida	Me gusta compartir mis conocimientos con los profes	Paso la mayor parte de mi tiempo
10. Los alumnos	Son mi motor a vivir	Son muy importantes para mi	Los quiero	Tienen mucha disposición	Un tesoro, una satisfacción	Son los adultos del mañana	Una motivación
12. Mi carrera	Es lo máximo	En proceso de perfección	Es bella	Me gusta	Mi pasión	Es un trabajo que requiere tiempo completo	Una hermosa profesión
15. Este lugar	Es maravilloso	Es agradable	Me gusta	Me gusta	Paso mucho tiempo	Bonito y apacible	Es cálido
21. El trabajo	Es maravilloso	Excelente	Me gusta	Me gusta	Me fortalece	Me da una satisfacción	Da satisfacciones
27. Creo que mis mejores habilidades como docente son	Descubrir sus habilidades	Las ciencias sociales	Trabajar con los más pequeños	Trabajo con mis alumnos	El trato con los niños	Desenvolverme frente a grupo	La planeación de actividades didácticas
33. Como maestro(a)	Disfruto lo que hago	Me falta mucho por aprender	Soy feliz	Me siento feliz	Soy feliz	Deseo que los niños obtengan un buen desempeño	Estoy iniciando una carrera
48. Si trabajo	Disfruto y soy feliz	Lo disfruto	Soy feliz	Con gusto	Soy feliz	Me siento motivada por los niños	Tendré un mejor futuro
49. Estudiar	Me encanta	Me agrada	Me gusta	Me gusta mucho	A diario	Es una forma de superación	Una necesidad
50. Mis compañeros	Me apoyan mucho. Son parte importante en mi vida	Idóneos con el propósito de Dios para mi vida	Agradables	Me apoyan	Mi otra familia	Son un gran apoyo para mi persona	Un valioso apoyo

Para el maestro Alberto, destaca la importancia de su formación que pese a ser uno de los docentes con mayor experiencia docente en escuela multigrado y una capacitación específica para este tipo de labor, expresa una necesidad de aprender y se sitúa en un proceso de perfeccionamiento. En contraste la maestra Mercedes, una de las maestras jóvenes y con menos años de antigüedad como docente en escuela multigrado manifiesta felicidad con su profesión y reconoce como una de sus mejores habilidades trabajar con los niños de los primeros grados escolares.

El maestro Jorge manifiesta al completar estas frases relacionadas con su rol profesional docente, la pasión por su trabajo y la felicidad al desempeñarse en esta función; al parecer la escuela y la relación que estrecha con sus compañeros se asemejan a una familia. Esta es una coincidencia en varias de las respuestas de los docentes. La escuela se convierte en una segunda casa en donde los alumnos y los compañeros docentes se convierten en una familia.

Para la maestra Lucrecia, su carrera empieza y encuentra en la profesión docente un mejor futuro. La maestra Ana con mayor experiencia da cuenta de su motivación y deseos por compartir sus conocimientos con sus compañeros; enfatiza al igual que los maestros Lucrecia y Jorge que la labor docente requiere de tiempo completo o de pasar mayor parte de su tiempo en la escuela.

Por otro lado, en las frases que abordan de manera general sentimientos, expectativas y vivencias personales (respuestas a inductores generales), la maestra Esther expresa un compromiso con sus alumnos y con su crecimiento personal, así como con sus familiares. El sentido que emerge es el de su actividad docente como lucha y

esfuerzo constante por comprender y sacar adelante a sus alumnos, tal como lo hace con sus hijos. Así responde:

1. Me gusta: *mi trabajo: con mis alumnos y mis hijos*
3. Quisiera saber: *más conocimientos y cómo ser mejor persona*
7. No puedo: *ver sufrir a mis hijos y alumnos*
22. Amo: *a Dios, a mi madre, a mis hijos, a mi familia, a mis alumnos*
29. Considero que puedo: *ser mejor persona y maestra*
30. Me esfuerzo diariamente por: *descubrir cómo entender a Christian*
34. Mi vida futura: *ver a mis hijos y alumnos ser grandes seres*

En el caso del maestro Alberto, en sus respuestas a los inductores generales, destaca la importancia de la superación y la formación autodidacta como un eje central de sus motivaciones, aspiraciones y experiencias de vida:

1. Me gusta: *leer*
23. Mi principal ambición: *escribir un libro*
24. Yo prefiero: *la lectura de un libro en la tranquilidad de mi casa*
37. Lucho: *con la indisciplina y los malos hábitos*
43. Siento: *pasión por lo que hago*
46. Cuando tengo dudas: *consulto libros o consulto con alguien de confianza*

Estas respuestas se relacionan con las brindadas a los inductores específicos (relacionados con el rol docente), en las cuales se muestra su interés por lo que él llama “perfeccionamiento”, que también sustenta a través de lo planteado en una entrevista, que apoya la idea de aprender para poder enseñar. Sin embargo, para Alberto, se

evidencia en sus respuestas a la técnica del completamiento de frases, que la configuración de sentidos personales –integración de motivaciones, metas, necesidades– gira en torno a su necesidad de desarrollo espiritual, su deseo de superación (intelectual, moral) y realización personal. Esta necesidad no se manifiesta en una relación directa con su rol profesional, aunque lo define como persona, influyendo así en su proyección como docente.

La maestra Mercedes, en sus respuestas a los inductores generales, relacionados con su rol profesional, expresa deseo por desarrollarse en su carrera, por mejorar su práctica, su relación afectiva hacia su trabajo con los niños de primero y segunda grado, así como la importancia que tiene en esta etapa inicial de su labor como docente en una escuela pública la estabilidad en su trabajo. Esta información se corrobora tanto con la información proporcionada en las entrevistas semiestructuradas, como con las conversaciones informales que se sostuvieron con la maestra. Es importante señalar que esta maestra se cambió de centro de adscripción, y que el completamiento de frases fue respondido cuando ya no estaba en el escenario de la investigación (después de dejar la escuela multigrado). A continuación, los inductores y sus respuestas de Mercedes:

3. Quisiera saber: *más sobre mi carrera*

4. Lamento: *No haberme quedado en la otra escuela*

22. Amo: *mis niños*

31. Mi mayor deseo: *Tener mi plaza base*

32. Me cuesta mucho: *relacionarme con otros maestros*



Las respuestas que el maestro Juan Antonio enuncia desde indicadores generales, y que se relacionan con su rol como docente, expresan por un lado aspectos que evidencian su motivación a realizar mejor su trabajo y están dirigidas al futuro; en otro sentido se observa sensaciones de barreras, conflictos para desempeñarse de manera adecuada. El sentido personal que emerge está representado precisamente en la contradicción entre su necesidad de superación -como proyecto de vida profesional a largo plazo- y la vivencia de una sobrecarga – combinación de la actividad pedagógica y la administrativa - que le niega la posibilidad de dedicarse a aquellas actividades profesionales con las que está comprometido (preparación profesional y aprendizaje de sus alumnos), y le genera sentimientos de impotencia o incapacidad. Es importante destacar que Juan Antonio atiende los seis grados escolares en un mismo espacio y tiempo:

3. Quisiera saber: *más sobre el trabajo en multigrado*

7. No puedo: *con la carga administrativa de la escuela*

8. Sufro: *cuando no logro avances en los alumnos*

11. Mi futuro: *prepararme*

13. Estoy mejor cuando: *cuando veo avances en mis alumnos*

17. Deseo: *superarme*

19. Yo: *pienso en superarme*

23. Mi principal ambición: *superarme*

26. Quisiera ser: *mejor en mi trabajo*

30. Me esfuerzo diariamente por: *mis alumnos*

32. Me cuesta mucho: *atender lo administrativo y pedagógico*

- 34. Mi vida futura: *superarme*
- 36. Mi mayor conflicto: *lo administrativo*
- 37. Lucho: *por hacer bien mi trabajo*
- 40. Mi opinión: *sobre mi trabajo*
- 42. La gente: *se estudia*
- 47. Cuando estoy solo(a): *estudio*

En un tercer nivel de análisis del completamiento de frases se describen aspectos derivados de experiencias, motivaciones, emociones, expresadas en los inductores generales que no aluden expresamente al rol profesional docente, pero que permiten la comprensión de elementos que apoyan y configuran la construcción del mismo. Las tablas 6 y 7 muestran las respuestas de los participantes.

Tabla 6.

*Ejemplos de respuestas de los profesores al completamiento de frases en inductores generales no relacionados directamente con el rol profesional del docente.*

<b>Inductor general</b>	<b>Esther</b>	<b>Alberto</b>	<b>Mercedes</b>	<b>Juan Antonio</b>
1. Me gusta			Divertirme	Salir a pasear
2. El tiempo más feliz	En familia		Con mis amigos y familia	Con mi familia
5. Mi mayor temor		Lastimar a alguien y no poder remediarlo		
7. No puedo		Simplificar mi vida		
8. Sufro	Por la injusticia	Al mirar la maldad y las injusticias sociales		
9. Fracasé	Nunca son experiencias			
11. Mi futuro	Ser mejor ser feliz			
13. Estoy mejor cuando	Comparto	Digo o hago lo que siento y quiero hacer	Hablo con los míos	
14. Algunas veces				Juego futbol
16. La preocupación principal		Cerrar ciclos e iniciar otros nuevos		Mi familia
17. Deseo	Que mis hijos sean felices	Conocer nuevas cosas para compartirlas	Ser mejor	
18. secretamente	Yo Vivo mi vida como si fuera el último día	Me siento solo		Pienso en mi futuro
19. Yo	Seré feliz		Soy feliz	
20. Mi mayor problema es		Que me irrito con facilidad	Adaptarme y relacionarme con otros	

En el caso de la maestra Esther, por ejemplo, en la mayoría de sus respuestas se hizo alusión al papel de la familia como eje de las motivaciones y expectativas, así como sentimientos que denotan su crecimiento personal a partir de su principal núcleo de seres

con quienes comparte vivencias. Por otro lado, muestra inclinación hacia el dar a los demás.

Estas motivaciones y sentimientos se pueden observar en su práctica como docente y corroboran sus relatos tanto informales como aquellos que se dieron a partir de las entrevistas semiestructuradas, puesto que gran parte de sus acciones de gestión fueron dirigidos a buscar apoyos y solventar las carencias que sus alumnos tienen. También estas motivaciones se observan en la forma en que percibe su práctica docente, muy centrada en establecer relaciones maternas con los niños más vulnerables, es decir, aquellos que presentan carencias afectivas familiares y bajos desempeños académicos. Así se reporta en el diario de campo de la investigación, en donde se describe que la maestra Esther, comenta con el personal de intendencia su especial interés por que dos niños sean alimentados sin proporcionar las cuotas, o cuando solicita a una madre de familia autorización para compra de calzado a una niña que asiste a la escuela con sandalias.

Durante las conversaciones informales con la maestra Esther, es evidente su preocupación por que los niños que asisten a la escuela cuenten de manera igualitaria con beneficios, en este sentido, su lado maternal y protector se hace evidente. De igual forma sucede cuando la maestra Esther establece vínculos con sus compañeros de trabajo, incluso brindándoles un espacio en su vivienda para ahorrar el traslado a comunidad de origen.

Este es el caso de la maestra Mercedes que cuando estuvo adscrita a la escuela donde compartían funciones vivió con la maestra Esther y así no tenía que trasladarse todos los días a la Cuentepec, que se encuentra a más de una hora de distancia.

En el último apartado del completamiento de frases, se incluyen preguntas que hacen referencia a las tres cosas que más le gustan y las tres cosas que menos le gustan sobre su labor como docente en una escuela multigrado (Ver Tabla 7)

Cuadro 7.

*Respuestas del completamiento de frases según inductores generales no relacionados directamente con el rol profesional del docente de escuela multigrado*

<b>Inductor</b>	<b>Esther</b>	<b>Alberto</b>	<b>Mercedes</b>	<b>Juan Antonio</b>
22. Amo				<i>Mi familia</i>
23. Mi principal ambición	<i>Una familia feliz</i>		<i>Ser feliz</i>	
24. Yo prefiero			<i>Un lugar tranquilo</i>	<i>Futbol</i>
25. Mi problema principal		<i>Muchas ocupaciones</i>	<i>Ser muy callada</i>	
26. Quisiera ser	<i>Una mejor persona</i>		<i>Ser más platicona</i>	
28. La felicidad	<i>Es al lado de la gente que amo y hacer lo que quiero</i>			<i>Mi familia</i>
29. Considero que puedo		<i>Superar mis debilidades y temores</i>	<i>Hacer bien las cosas</i>	<i>Hacer lo que me proponga</i>
30. Me esfuerzo diariamente por		<i>Vivir plenamente y sin prejuicios</i>	<i>Ser mejor</i>	
31. Mi mayor deseo				<i>Salir adelante</i>
32. Me cuesta mucho	<i>Darme tiempo y consentirme</i>			

34. Mi vida futura	<i>Ver a mis hijos y alumnos ser grandes seres</i>	<i>Trabajando y en casa</i>
35. Trataré de lograr	<i>Mis metas y propósitos</i>	<i>Mejores resultados</i> <i>Mis metas</i>
36. Mi mayor conflicto	<i>Es la toma de decisiones</i>	
37. Lucho		<i>Con hacer bien las cosas cada día</i>
38. El pasado	<i>Duele pero me hace crecer</i>	<i>Me sirve de reflexión</i>
39. A menudo siento		<i>Contento</i>
40. Mi opinión		<i>Debe ser tomada en cuenta</i>
41. El hogar		<i>Me siento feliz</i>
42. La gente	<i>Son parte elemental de mi vida</i>	<i>No la entiendo con frecuencia</i>
43. Siento	<i>Que amo demasiado</i>	<i>Amor por los míos</i> <i>Mi mayor felicidad</i>
44. Los hijos	<i>Son mi motor de vida</i>	
47. Cuando estoy sola(o)	<i>Reflexiono y considero mi actuar</i>	<i>Reflexiono</i>

---

Las respuestas que se muestran en la tabla 8, sobre las tres cosas que más le gustan de la escuela multigrado destaca las oportunidades de convivencia que tienen los niños de distintas edades, el reconocimiento de las características pedagógicas que deben atenderse en este tipo de escuelas, así como los beneficios personales que encuentran los docentes al encontrarse trabajando en escuelas con organización multigrado, como son: las oportunidades de crecimiento personal y encontrarse conviviendo o cercanos a su familia.

Tabla 8. Contraste entre aspectos asociados al trabajo en escuela multigrado

Maestro	Las tres cosas que más me gustan:	Las tres cosas que menos me gustan:
<i>Esther</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conozco más a mis alumnos</li> <li>2. Lograr más cosas</li> <li>3. Que aprenden los chicos de los grandes</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ser directora</li> <li>2. Tener que llenar documentación exagerada</li> <li>3. Tener que salir</li> </ol>
<i>Alberto</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las edades de los niños</li> <li>2. Los temas en común</li> <li>3. La dinámica del grupo</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No poder atender a todos y cada uno de mis alumnos como yo quisiera</li> <li>2. No poder adecuar mis planeaciones como yo quisiera</li> <li>3. Que no tenga actividades que motiven y alegren a mis alumnos</li> </ol>
<i>Mercedes</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La convivencia entre los niños</li> <li>2. La oportunidad de crecimiento</li> <li>3. El trabajo en proyectos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No poder realizar planeaciones adecuadas</li> <li>2. El poco apoyo de los padres de familia</li> </ol>
<i>Juan Antonio</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estar con mi familia</li> <li>2. Mi trabajo</li> <li>3. Estudiar</li> </ol>	(No respondió) Especificó a la investigadora que no hay algo que no le guste en la escuela mutigrado.

Nota: Solamente cuatro de los docentes respondieron a este apartado del instrumento de completamiento de frases.

En contraste, en sentido negativo, se encuentran aspectos relacionados con las limitantes para desempeñarse, como son la función directiva, las dificultades para planear su acción pedagógica atendiendo a la diversidad del alumnado. Además, expresa una maestra como un aspecto negativo de la escuela multigrado la percepción de poco apoyo de los padres de familia.

En síntesis, se observa en las respuestas a la última sección del instrumento, que aquellos aspectos que resultan más motivantes a los docentes son precisamente los que tienen que ver con las características específicas, pedagógicas, del trabajo en el aula multigrado. Los aspectos que les resultan menos satisfactorios, por otra parte, son aquellos que constituyen una barrera al trabajo educativo de atención a la diversidad como eje vertebral de la didáctica multigrado.

Del completamiento de frases se concluye que se expresan claramente cuestiones que denotan sentidos subjetivos profundos del desempeño de su rol profesional, que se pueden identificar a partir de tres aspectos fundamentales:

- a) La profesión como fuente de crecimiento y satisfacción personal, y directamente vinculada a su identidad como persona
- b) La relación con los alumnos es fuente de motivaciones, de satisfacción, y el fracaso se experimenta como una fuente de aprendizaje
- c) El vínculo afectivo con sus alumnos, comparable a sentimientos maternos y de protección

Siguiendo esta idea, se presentan algunos de los comentarios de la maestra Esther, que ilustran la expresión de sentidos subjetivos construidos sobre su rol como docente de escuela multigrado. En una de las entrevistas, Esther señala como un evento significativo en su historia profesional, el hecho de haber laborado en sus primeros años de servicio en una escuela de educación indígena con estudiantes de una comunidad en donde las condiciones sociales son precarias. Allí pudo observar la importancia que tiene un maestro en la movilidad social de algunos miembros de esta comunidad; sobre este punto la maestra informa “... *me dio tanto gusto cuando una mamá de mi escuelita me dijo ¡Gracias! Mi hijo está estudiando para doctor en la uni... me di cuenta que uno siembra y que el trabajo de uno se ve...*”

Por otro lado, para el maestro Juan Antonio su profesión es un medio hacia la superación personal y profesional, al igual que para el maestro Alberto quien caracteriza a su carrera como un proceso en perfeccionamiento.



El contraste entre estos dos maestros es la experiencia en la atención de grupos multigrado. Mientras que el maestro Juan Antonio, joven y con poca experiencia, inició su trayectoria con un grupo que integra a los seis grados escolares (uni-docente), Alberto cuenta con extensa trayectoria de varios años de servicio en escuelas multigrado. Sin embargo la motivación que ambos encuentran en su labor profesional, se asocia con la superación y el aprendizaje, y se visualizan en el futuro como mejores profesionales.

Esto también es corroborado por lo expresado en las entrevistas. Juan Antonio plantea: *“Ser maestro implica retos, y aunque a veces quiero tirar la toalla y renunciar, al otro día vengo y de nuevo me motivo”*. Para Alberto, *“...Una de las experiencias más significativas ha sido que me recuerden los padres de familia de escuelas donde he estado, que mis alumnos me cuenten anécdotas que a veces ya no recuerdo, esto me motiva para seguir y ser mejor”*.

De los siete maestros, Alberto y Juan Antonio son los únicos que solamente han trabajado en escuelas multigrado.

### **Síntesis de los sentidos subjetivos emergentes a partir del análisis de la técnica del completamiento de frases.**

El análisis de los resultados del completamiento de frases y su triangulación con los datos obtenidos de las entrevistas, de las conversaciones informales, así como de los diarios entregados por dos de los docentes, permitieron identificar diferentes tipos generales de configuraciones, que integran lo que González (2007) denomina núcleos de sentido subjetivo; estas se presentan y describen a continuación.

*A. El ejercicio de la profesión como fuente de crecimiento, satisfacción y vínculo emocional positivo.*

Las dificultades que han surgido en el curso de la experiencia profesional de los maestros, fortalecen su identidad profesional y contribuyen al desarrollo de una “subjetividad positiva”. Los profesores conciben el cambio como *motivación intrínseca*, como resultado de sus propios esfuerzos, de su involucramiento.

A pesar de las contradicciones que pueden expresarse en determinados momentos, los sentimientos asociados al ejercicio de su profesión suelen estar cargados de un contenido emocional rico, que los vincula estrechamente a la profesión, y que constituye una fuente de motivaciones y de proyectos vinculados a la misma.

Este sería el caso de José Antonio (Sonora), Alberto, Esther y María Luisa (Morelos)

*B. El ejercicio de la profesión como fuente de incertidumbre, angustia, frustración, tensiones difíciles de manejar, y barreras para el cambio, de naturaleza emocional contradictoria.*

Se manifiesta una vivencia que linda a veces con la desesperanza aprendida, que dificulta la visión del cambio como algo positivo, y que se manifiesta en ocasiones como resistencia al cambio. En particular, el cambio (educativo, personal, profesional) es visto como algo ajeno a la voluntad y decisiones del maestro, dependiente de decisiones institucionales, de factores externos (las familias, los propios alumnos, políticas educativas, del servicio profesional docente). Ello puede paralizar al docente,

implicándolo en un círculo vicioso entre la impotencia, la auto-desvaloración y el sentimiento de insatisfacción que se reafirman y se retro-alimentan continuamente.

Este es el caso de Jorge y Lucrecia, en los que se expresan sentimientos contradictorios respecto a su práctica y su trabajo en la escuela, y en los que el sentido de angustia e impotencia solo emerge de manera puntual, en momentos (o respuestas) específicos. Por ejemplo, en Jorge: En la escuela... *“trabajo mucho”*; En la escuela... *“mi vida”*; En este lugar... *“paso mucho tiempo”*. Lucrecia responde: En la escuela... *“paso la mayor parte de mi tiempo”*.

Es necesario aclarar que estos dos tipos de *configuraciones* de ninguna manera expresan la existencia de una formación psicológica homogénea, estática, sino por el contrario, se expresan de manera compleja, llenas de contrastes entre valoraciones y sentimientos positivos y negativos. Lo que les da su especificidad parece ser la forma muy singular de “vivir” su profesión, y específicamente su experiencia actual en la escuela multigrado.

Derivado de este análisis, se identificó un tercer tipo de configuración de sentido subjetivo:

*C. El ejercicio de la profesión como expresión de un proyecto de superación personal, independiente del profesional, quedando éste subordinado al anterior.*

La expresión de sentimientos y vivencias respecto al desempeño profesional refleja la necesidad de establecer una diferenciación entre lo profesional y la vida personal, priorizando las metas de logro y realización individual.

Así, los contenidos expresados en las respuestas muestran a menudo una tendencia evitativa, o la ausencia de expresión explícita de compromiso profesional. Muchas de las respuestas no muestran *elaboración personal* (González, 2005), como indicador esencial de la posición activa del docente ante sus experiencias y conflictos profesionales. Las valoraciones sobre la práctica profesional son muy generales, no se evidencia una reflexión y cuestionamiento sobre los desafíos concretos del quehacer como docente, sino una expresión de intereses cognoscitivos muy amplios, y de objetivos relacionados con otros ámbitos de la vida, y con la superación personal.

Finalmente, cada docente quedó identificado de acuerdo con el tipo predominante de configuración de sentido subjetivo del rol profesional, tal como muestra en la tabla 9. Se resumen, igualmente, en la tabla, los aspectos fundamentales de su formación y experiencia profesional en la escuela multigrado.

Tabla 9.

*Configuraciones de sentido subjetivo del rol profesional en los docentes participantes*

Docente (análisis de casos particulares)	Características de la formación y desarrollo profesional	<b>Tipos de configuración de sentidos subjetivos</b>
Lucrecia	Joven, recién ingresada en SPD. Experiencia en EM CONAFE	Tipo 2
Juan Antonio		Tipo 1
Alberto		Tipo 1
Mercedes		Tipo 1
Jorge		Tipo 2
Ana María		Tipo 1
Esther		Tipo 1

Una hipótesis de trabajo, surgida de esta etapa de la investigación, es que las diferentes configuraciones encontradas deberán expresarse en la forma en que los profesores asumen su rol profesional, es decir, deberán tener una expresión diferenciada en las prácticas docente.

### **La práctica docente: el reflejo de conocimientos, percepciones y significados**

En este apartado se reportan los datos provenientes de las observaciones directas a las clases que impartieron los participantes, algunas videograbadas y otras registradas en el diario de campo. La finalidad de realizar observaciones a la práctica docente se encuentra en ser el medio por el cual se manifiesta la dimensión del rol asumido, y que refleja y pone en juego tanto los conocimientos de los docentes, como las percepciones y los sentidos subjetivos, configurados en acciones que permiten comprender de manera integradora al rol subjetivo del docente de la escuela multigrado.

En este apartado se describen entonces los resultados que corresponden a la dimensión de rol asumido, por lo que la práctica del docente de escuela multigrado se retoma para poder indagar en esta dimensión. La práctica del docente de escuela multigrado integra, según lo planteado en apartados anteriores, las otras dos dimensiones señaladas por Ramírez y Anzaldúa (2005).

Asimismo, la concepción de práctica que se tiene en este estudio es una praxis social, objetiva e intencional, en la cual intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el acto educativo, es la puesta en acción de

las competencias docentes en el cara a cara con los estudiantes, padres de familia y con otros docentes, mediadas por su formación profesional (Fierro y Fortoul, 2000).

Teniendo en cuenta lo anterior, los resultados presentados integran por un lado la manera en cómo asumen los docentes de escuelas multigrado participantes, las funciones que se demandan de ellos y expresadas en documentos que de manera normativa rigen su quehacer, así como sus experiencias y propia subjetividad deriva en su cotidianidad en el aula.

Por tanto, se dividen los resultados que exploran esta dimensión en dos apartados  
1) ¿En el desarrollo de la práctica de los docentes de escuela multigrado, cómo integran las demandas a su rol? 2) ¿Qué aspectos de sus experiencias y subjetividades permean en su práctica docente?

### **El desarrollo de la práctica de los docentes de escuela multigrado, cómo integran las demandas a su rol.**

Las demandas al rol del docente de escuela multigrado son diversas, y según lo analizado se dividen en dos grandes vertientes, por un lado en las institucionales y por otro en las que emanan del contexto en el cual se ubican los docentes, decir de la propia dinámica de las escuelas y de la comunidad en la que están insertas dichos centros de trabajo. En este sentido, primeramente se aborda cómo desarrollan su práctica los docentes de acuerdo a las categorías tomadas de Zabala (2010) para el análisis de la práctica docentes y que privilegian aspectos de corte pedagógico en el trabajo frente a frente con los alumnos en el aula: Secuencia de actividades, relaciones interactivas,

organización social, espacio y tiempo, organización contenidos, materiales curriculares y criterios de evaluación.

Por otro lado, se presentarán los resultados de la práctica docente relacionada con aquellos aspectos que surgen del contexto escolar y que influyen en el desarrollo de su práctica docente.

1) *Secuencia de actividades.* Aquí se presentan resultado de prácticas que desarrollan los docentes participantes en torno a la planeación de actividades y como ponen en marcha estas actividades en el aula para la atención de dos o más grados escolares en un mismo espacio y tiempo, encontrando que los docentes toman en cuenta la planeación y ejecución de sus actividades pedagógicas a partir de una tema común y uso de actividades diferenciadas, aunque en el apartado 4.1 de este capítulo se enfatizaba que los docentes participantes en esta investigación reconocían la importancia de hacer uso de esta estrategia para facilitar su labor, pero en los análisis realizados a partir de la observación directa a su práctica, se da cuenta de que pocos son los docentes que lo realizan, además de notar que quienes hacen uso de esta estrategia lo hacen de manera esporádica.

Por ejemplo, los maestros que tienen a cargo grupos de los primeros ciclos con muy poca o nula frecuencia recurren al uso de un tema en común. Su quehacer cotidiano está centrado en el desarrollo de la lecto-escritura. En las observaciones realizadas, la maestra Lucrecia, quien tiene a su cargo primero y segundo grado, realiza actividades con un tema en común cuando se trata de temas de formación cívica y ética, así como de historia, en este caso da una explicación general al grupo y después realiza

actividades diferenciadas por grado escolar. En el caso de los maestros Esther y Juan Antonio cuando atienden a los niños de primer ciclo, la atención que brindan a ellos es prácticamente individualizada, dan una serie de ejercicios que ellos retoman de libros en fotocopia o anotan en los cuadernos de los niños.

En el caso de los maestros que atienden al segundo y/o tercer ciclo, las actividades de uso común son empleadas con regularidad, con la atenuante que no siempre realizan actividades diferenciadas por grado escolar. Cabe señalar que el maestro Juan Antonio trabaja en una escuela unitaria, y que la estrategia de uso de un tema común no observa con claridad, puesto que divide al grupo sólo en ciclos, no hay distinción de grados escolares, es decir los más pequeños (primero y segundo grado) realizan sólo actividades de lectoescritura, mientras que el resto de los alumnos los integra en un segundo ciclo y para ellos retoma sólo un tema, sin diferenciar actividades por grado escolar. Por otro lado, los maestros Alberto y Ana desarrollan con mayor frecuencia actividades diferenciadas por grado escolar y en algunas ocasiones vinculadas a un tema común.

El uso del lenguaje oral y escrito como eje transversal en las asignaturas, es otro de los elementos que de acuerdo a los lineamientos de la SEP deben estar presentes en la planeación y desarrollo de actividades didácticas y se observó que los maestros Esther y Juan Antonio coinciden en que es una de las actividades que fortalece la autonomía de los alumnos en la escuela y que a su vez favorece su aprendizaje en la vida además de que facilita su trabajo. En el caso de los maestros Alberto se observa que las actividades que realizan están centradas en la escritura, más que en la comunicación oral. Mientras la maestra Ana desarrolla actividades que van en búsqueda de lectores más eficientes



en cuanto el número de palabras leídas por minuto, puesto que este es uno de los parámetros de evaluación establecidos en el Plan de Estudios 2011, el maestro Juan Antonio se preocupa por realizar de manera permanente actividades de lectura comprensiva.

Según los lineamientos de las SEP realizar actividades permanentes que inviten al aprendizaje en una de las estrategias que deben contemplar los maestros para favorecer el aprendizaje y se encontró en las observaciones que son diseñadas e implementadas de manera mecanicista en la mayoría de los casos. Sólo se observó que la maestra Lucrecia realizó como una de sus actividades la elaboración de carteles, y el maestro Juan Antonio realizó algunas actividades que tienen como énfasis la vinculación con otros miembros de la comunidad. Al interior del aula de clases no se cuentan con espacios que permitan la formación de ambientes de aprendizaje, ni otras como aquellas enunciadas en la PEM 2005 y en el Plan de Estudios 2011, sus actividades son basadas en lo estipulado en los libros de texto y en otros libros complementarios (fotocopias) que proporcionan a los niños. Los maestros Alberto y Esther hacen uso de otros espacios con que cuenta la escuela como la biblioteca y el centro de cómputo, sin embargo las actividades que los alumnos realizan en esos espacios no son planeadas ni llevadas a cabo con un objetivo específico de aprendizaje.

Asimismo, la línea de promover el aprendizaje a partir de la investigación, sólo se observó en las clases del maestro Juan Antonio que incorporó actividades de investigación que inviten al aprendizaje, esto cuando aborda el tema de la encuesta y solicita a los alumnos de que vayan preguntar a miembros de su comunidad sobre los programas de televisión que ven. Otros maestros como Esther y Alberto realizaron

actividades de búsqueda en diccionarios y libros de la biblioteca escolar, sin embargo la maestra Esther llevó a cabo esta actividad como una medida para mantener ocupados a los alumnos mientras ella realizaba funciones administrativas.

2) *Relaciones interactivas.* Aquí se presentan resultados que se relacionan con la interacción que los docentes de escuelas multigrado entablan con los alumnos y con otros docentes para el desarrollo de su práctica encontrando que establecen comunicación con otros docentes (pares) para el desarrollo de su trabajo. Por ejemplo, la maestra Esther desde su posición de dirección organiza sus actividades de manera colaborativa con sus compañeros de trabajo, así como establece vínculos a través de la gestión para incorporación de proyectos educativos con otras instituciones en beneficio del aprendizaje de sus estudiantes. Al igual sucede con el maestro Jorge y el maestro Juan Antonio que comparten la doble función de directivos y maestros frente a grupo, pero entre sus acciones se destaca la organización de reuniones no sólo con miembros de su centro escolar, sino con docentes de otras escuelas, quienes planean y diseñan materiales educativos, así como estrategias para abordar problemáticas que aquejan al centro escolar, como el trabajo con padres de familia.

3) *Organización Social.* En esta categoría se integra la promoción del aprendizaje cooperativo y agrupamientos flexibles que en los lineamientos de la SEP se demanda al rol del maestro de escuela multigrado. En este rubro, es escasamente presente los agrupamientos flexibles de los alumnos en los primeros ciclos que corresponde a primero y segundo grados, los alumnos son organizados de manera homogénea, es decir todos llevan las mismas actividades, la variante se da cuando el alumno de manera natural realiza actividades acuerdo a su propio ritmo, es decir que el maestro atiende a los niños

de manera individual de acuerdo al avance que tenga, esto se observa en el trabajo realizado por los maestros Juan Antonio y Esther.

No así en el caso de la maestra Lucrecia quien trata de optimizar el tiempo y la organización escolar a partir de desarrollar las mismas actividades con los niños de acuerdo al contenido que corresponde para cada grado. En el caso del maestro Alberto, permite que las actividades propuestas las desarrollen los alumnos organizados grupos flexibles que de manera natural y espontanea surgen de los alumnos. La maestra Ana con poca frecuencia permite grupos flexibles y aborda las actividades de acuerdo al grado escolar que corresponde. Por otro lado el maestro Juan Antonio realiza actividades que promueven la interacción natural de los alumnos independientemente del grado escolar.

En todos los casos el trabajo cooperativo, pensado como una estrategia de trabajo es poco observada, es más bien algo que surge como propuesta de los alumnos, y que en algunos casos, como el maestro Alberto, lo permite y emplea esta situación a favor de su labor.

4) *Espacio y tiempo.* En este rubro se encuentran resultados de las observaciones sobre cómo organizan y disponen el tiempo en el desarrollo de su práctica no sólo en actividades dentro del aula, sino en actividades que tienen que ver con la organización de sus tiempos en actividades que coadyuvan al desarrollo de estas actividades y aquellas de corte administrativo. La maestra Esther desarrolla dispone de poco tiempo para la planeación de actividades, la organización de su grupo de inicio es libre, es decir que los alumnos no se encuentran ubicados al interior del aula por grado escolar, todos

se encuentran en el mismo espacio ubicados de manera arbitraria dando pie para la convivencia entre los tres grados que tiene a su cargo; sin embargo, esta organización grupal aparentemente dispuesta para el trabajo cooperativo y flexible en el que el intercambio de saberes puede fluir, se observa obstaculizado por el tipo de actividades que desarrolla pensadas más bien individualizadas en relación a las necesidades de los alumnos. La maestra Esther, trabaja con los grados de primer ciclo, y realiza la distribución de tiempo de atención del alumno y la organización de la impartición de contenidos en relación a las necesidades específicas y nivel de avance de los alumnos, priorizando el trabajo de la lecto escritura.

Para los maestros Jorge, Ana, Lucrecia y Juan Antonio, la organización del grupo está dispuesta en torno a los grados educativos que atienden, es decir que ubican los alumnos en filas según el grado escolar que cursan. Por otro lado, el maestro Jorge al igual que los maestros Esther y Juan Antonio establecen una organización de sus actividades priorizando sus tareas administrativas por encima de las actividades pedagógicas, debido a sus cargos directivos. Cuando el maestro Jorge presenta a los estudiantes los contenidos temáticos lo hace de manera organizada de acuerdo al horario de clases establecidas previamente, igual que la maestra Ana, miembro del mismo centro escolar que el maestro Jorge, y sus alumnos tienen poco tiempo de espera, puesto que las actividades que plantean al alumnado, están pensadas para evitar los tiempos de espera. La maestra Lucrecia, organiza actividades independientes para cada grado escolar, pero contrariamente a lo que realizan sus compañeros de centro (Jorge y Ana) sus alumnos tienen tiempos de espera prolongados.

5) *Organización contenidos.* Los contenidos de las actividades que desarrollan los siete maestros participantes en el estudio priorizan actividades relacionadas con el tratamiento de contenidos básicos como la lectoescritura. Para los docentes que atienden los primeros ciclos Esther, Mercedes, Lucrecia y Juan Antonio, realizar actividades de áreas del conocimiento como ciencias naturales y ciencias sociales son poco abordadas en su práctica docente, porque se organizan principalmente los contenidos solo alrededor de la lectoescritura y conocimientos básicos matemáticos temas que se consideran prioritarios y una base para el aprendizaje escolar de los alumnos.

Por otro lado, los docentes Ana, Jorge y Alberto, que atienden los grados del segundo ciclo de educación primaria, además de abordar contenidos del desarrollo de lecto escritura, abordan actividades mayoritariamente del área de matemáticas, y priorizando estas últimas sobre otras de ciencias naturales y sociales. Los contenidos de ciencias sociales en el caso de los siete docentes son abordados de acuerdo a las celebraciones y días feriados como día de la independencia de México, día de muertos, día de la bandera, etc.

El caso del maestro Juan Antonio quien atiende a los seis grados escolares en un mismo espacio y tiempo, cuando aborda contenidos de áreas como la historia lo hace sin distinción del grado escolar a quien está dirigido.

6) *Materiales curriculares.* El uso de material educativo que se privilegia en la escuela multigrado son los libros de texto y en el caso de los docentes que atienden al primer ciclo de educación primaria cuadernillos de ejercicios (fotocopiados) para favorecer y reforzar la lectoescritura. El maestro Jorge emplea medios multimedia (enciclopedia)

para el desarrollo de sus actividades didácticas, aunque estas están dispuestas para que los alumnos de manera independiente busquen información mientras él realiza actividades administrativas. En el caso del maestro Juan Antonio, emplea medios multimedia como herramienta para el aprendizaje debido a que en la entidad de Sonora, se puso en marcha el pilotaje de la utilización laptops con programas educativos sólo para alumnos de quinto y sexto grado escolar, éste maestro los emplea pero hasta el momento de corte de las observaciones de aula, solo se exploraba su funcionamiento y familiarización con los equipos.

Los maestros Esther, Alberto y Mercedes con frecuencia utilizan los libros de la biblioteca de aula para la realización de actividades que tiene que ver con la búsqueda de información, lectura en voz alta o para abordar temas en lengua materna (náhuatl); éstos maestros también emplean los diccionarios con frecuencia como un material auxiliar en la comprensión lectora y otras actividades del área de español. En cuanto a otros materiales educativos que acompañen el desarrollo de su práctica se emplea el alfabeto móvil, las fichas y objetos que faciliten las actividades matemáticas como semillas y monedas, aunque privilegian los libros de texto por encima de cualquier otro recurso de apoyo bajo la creencia de que la economía de los alumnos y del propio centro escolar no permite la utilización de otros materiales auxiliares del aprendizaje.

7) *Criterios de Evaluación.* En este aspecto, los docentes pocas veces fueron observados utilizar instrumentos de evaluación como exámenes, sólo el maestro Jorge realizó un examen de conocimientos. Sus instrumentos de evaluación están situados en la observación y en la retroalimentación individual del alumnado. Los criterios de evaluación no están claros, parecen más bien relacionados con la ejecución correcta de los

ejercicios que realizan los alumnos y entonces acuden a otra actividad más compleja. También cabe destacar que los maestros de la escuela indígena de Morelos (Esther, Mercedes y Alberto) no cuentan con registros de calificaciones del alumnado, mientras que en la escuela general de Morelos sí cuentan con un registro de calificaciones, en el cual no se especifican los criterios para establecer la calificación.

Es importante señalar que, a pesar de no contar con criterios claros para la evaluación del aprendizaje del alumnado, se observa que su trabajo gira en torno a lo que suponen será evaluado en exámenes elaborados por la SEP (estatales y nacionales), y también tienen claridad cuando se presentan los alumnos ante ellos de brindar retroalimentación, así como el momento en el cual debe pasarse a otra actividad de mayor complejidad.

### **Perspectivas de la función docente en la que se enmarcan las prácticas docentes de escuelas multigrado**

Dentro de la teoría educativa existen perspectivas que sirven de referente en este estudio para poder explicar la práctica de los docentes desde su hacer en el aula, según Gimeno (2008) los enfoques son: 1) la enseñanza como transmisión cultural, 2) la enseñanza como entrenamiento de habilidades y 3) la enseñanza como fomento de desarrollo natural. A partir de estos enfoques es que se hace un análisis de la práctica de los docentes de escuelas multigrado que participan en este estudio y que apoya la comprensión de cómo construyen su rol profesional docente, es decir, pone énfasis en

reconocer en qué está centrada su práctica docente, aunque cabe destacar que en los análisis se observa que no sólo predomina en el quehacer docente una sola perspectiva, sino más de algunos de los elementos que se consideran relevantes en cada perspectiva están presentes en su práctica docente.

A continuación, se presentan los resultados que se obtienen del análisis de la práctica docente de maestros de escuelas multigrado al contrastar con los enfoques propuesto por Gimeno (2008):

1) *La enseñanza como transmisión cultural.* En este enfoque se observa a la función del docente es la de transmitir a las nuevas generaciones los conocimientos disciplinares que constituyen la cultura, a este enfoque se le conoce como *tradicional*, y ha imperado en las aulas a través del tiempo. Desde este enfoque el docente promueve en el alumno la apropiación de la cultura mediante el aprendizaje de conocimientos, sin centrarse en los intereses de él, sino más bien lo que considera el docente debe saber el alumno.

Se observó que las prácticas que desarrollan los maestros que participan en este estudio, son de corte tradicionalista en algunos casos, como por ejemplo cuando el maestro Alberto en las sesiones de historia con alumnos de cuarto, quinto y sexto grado, sólo promueve la memorización de contenidos, es decir del aprendizaje de fechas y hechos históricos. De igual forma sucede con la maestra Ana quien mientras abordaba la temática de los órganos reproductores, los alumnos sólo realizaban actividades que permitieran la descripción y memorización de los órganos reproductores. Se observó que



los docentes cuando se abordan temáticas de las áreas de ciencias naturales e historia utilizan estrategias didácticas que promueven la memorización mecanicista.

Cabe destacar que los docentes que con menos frecuencia se observó desarrollarán este tipo de prácticas dirigidas a la memorización y la pura apropiación de conocimientos declarativos son el maestro Juan Antonio y el maestro Jorge. Y que en las áreas de ciencias sociales y naturales ocurre con mayor frecuencia la memorización. En el caso de español y matemáticas ocurre con menor frecuencia, aunque también se propicia, ejemplo: La maestra Esther con regularidad solicita a los alumnos el uso del diccionario en su materia de español, según lo expresa ella, para que se familiaricen con nuevas palabras y las integren a su vocabulario, sin embargo la actividad que emplea de manera rutinaria realizan los alumnos para dicho propósito es la de copiar las palabras y su significado y cuando los alumnos solicitan se califique su actividad, la maestra les pide repitan en voz alta el significado de la palabra tal como lo dice en su diccionario.

*2) la enseñanza como entrenamiento de habilidades.* Desde este enfoque los docentes centran su práctica en el desarrollo de habilidades y capacidades formales desde las más simples como son la lectura, escritura y cálculo, hasta las más complejas y de orden superior como son la solución de problemas, planificación, reflexión, evaluación, etc.

En las actividades que desarrollaban los docentes se observó que coinciden varios de ellos no sólo en entrenar habilidades simples en los niños, sino que las consideran la base para que puedan aprender cosas más complejas. Sobre todo, los docentes que atienden a los primeros grados escolares (Esther, Mercedes, Lucrecia y Juan Antonio)

organizan sus actividades al interior del aula para priorizar el entrenamiento de habilidades simples como la lectura, escritura y cálculo.

En el caso de las habilidades complejas como propiciar la reflexión de los alumnos, se observó que sólo algunos maestros desarrollan actividades con este fin, el maestro Jorge, quien tiene a su cargo alumnos de tercero y cuarto grado busca que mientras se abordan temas en los que involucre toma de decisiones de los alumnos como el del cuidado del medio ambiente, los alumnos comprendan la importancia, así como reflexionen sobre las implicaciones tanto positivas como negativas de las acciones del humano en relación con el medio ambiente. Por otro lado, el maestro Juan Antonio, cuando aborda el tema de la entrevista con alumnos de quinto y sexto grado, elige el tema de los programas de televisión que con frecuencia ven los habitantes de la comunidad, con esta actividad busca que los alumnos reflexionen sobre la utilidad que tienen para su vida cotidiana, el tiempo empleado, así como los aprendizajes que les dejan sus elecciones de programas televisivos.

También se observa que los docentes proponen actividades a los alumnos dirigidas a la solución de problemas, esto se encuentra en concordancia con lo que se especifica en el Plan de Estudios (SEP, 2011) y que es parte medular de lo que deben de propiciar en las aulas. Sin embargo, y pese a que muchas de sus actividades están centradas en la copia y solución de problemas mediante procedimiento previamente dados (en matemáticas principalmente), los esfuerzos que los docentes realizan por integrar actividades que impacten en la búsqueda de soluciones. Por ejemplo, el maestro Alberto cuando aborda el tema de la división con alumnos de cuarto, quinto y sexto grado, anota en el pizarrón varios ejercicios, y modela la solución de una de las divisiones; los

alumnos intentan realizar los ejercicios, pero algunos encuentran formas diferentes a las que propuso el docente o emplean recursos concretos como bolitas de papel, colores, anotaciones, para resolver los problemas. Ante esta situación el maestro retroalimenta y propicia además de la solución del problema, la reflexión sobre los procedimientos que emplean.

Se puede concluir que a partir de las observaciones a la práctica docente en el aula de los maestros que participan en este estudio, se encuentra centrada en el desarrollo de habilidades simples y que algunos de los docentes, cuando atienden a alumnos de los últimos ciclos (cuarto, quinto y sexto grado) promueven el entrenamiento de habilidades complejas, aunque sólo centrándose en la reflexión y la solución de problemas.

3) *la enseñanza como fomento de desarrollo natural*. En este enfoque las prácticas docentes buscan un equilibrio entre los aprendizajes que la escuela proporciona y los que pueden desarrollar en la sociedad. Aquí se observó que los docentes promueven actividades que buscan el desarrollo de los niños entendiendo y comprendiendo el medio sociocultural en el cual pertenecen. Aunque en las actividades que desarrollan los docentes no se observó que vinculen los conocimientos como se sugiere desde esta perspectiva, se observó que fuera del aula de clases, que en las conversaciones que sostienen con los padres de familia y con autoridades educativas se evidencian las intenciones de vincular el conocimiento académico con los aprendizajes sociales y viceversa.

Desde este análisis se observa que los docentes de escuelas multigrado, principalmente realizan prácticas de dos tipos, aquellas que tienen a la transmisión de conocimientos y las que buscan el entrenamiento de habilidades básicas.

### **Bases del proceso de construcción del rol profesional docente de escuelas multigrado: el complejo tejido de lo personal, lo profesional y lo contextual**

En este apartado se darán respuesta a algunas interrogantes que aportarán elementos para concluir cómo construye su rol profesional el docente de escuela multigrado, por ejemplo:

¿Qué aspectos compartidos por los docentes de escuelas multigrado?

¿Cuáles son los elementos esenciales que permiten identificar cómo construye su rol profesional un docente de escuela multigrado?

Para dar respuesta a la primera interrogante, se tomarán en cuenta aspectos ya antes abordados, tales como el conocimiento de las demandas a su rol profesional, los aspectos formativos, la experiencia en la escuela multigrado, así como aquella obtenida en escuela regulares, públicas o privadas, el sexo, la edad, los significados compartidos, entre otros.

Los docentes participantes comparten en su mayoría una escasa preparación desde su formación inicial para el trabajo en la escuela multigrado y el abordaje pedagógico que se demanda en este contexto. Todos los docentes coincidieron en que

su primer acercamiento a la escuela multigrado y a la forma en cómo pedagógicamente de trabaja en estas escuelas fue a su llegada a este tipo de escuelas.

De siete docentes que participantes, sólo dos de ellos no iniciaron su carrera docente en una escuela multigrado, la maestra Ana tuvo sus primeras experiencias docentes en escuelas particulares y el maestro Juan Antonio en escuela pública de organización completa. Lo que pone de manifiesto que en la mayoría de los casos se comparte al contexto de la escuela multigrado como su primer acercamiento a la docencia, es decir que aquí se inicia la construcción de su rol profesional como docente.

A los docentes participantes se les puede clasificar en tres categorías según su experiencia docente: 1) quienes al momento de realizar la investigación contaban con menos de cinco años de antigüedad como docentes (Mercedes, Juan Antonio y Lucrecia); 2) quienes contaban con una antigüedad como docentes entre seis y diez años (Ana y Esther); y 3) quienes tenían una antigüedad mayor a diez años (Jorge y Alberto).

Los maestros que tienen una experiencia menor a cinco años, coinciden en buscar apoyo de los docentes más experimentados, son quienes tienen mayor dificultad para generar actividades que involucren la atención diferenciada en el aula, organizan el espacio de manera homogénea (Mercedes) o en su caso separan en dos grupos (Juan Antonio y Lucrecia), pero atienden a los alumnos en diferentes momentos, dejando en espera a los alumnos mientras atienden a un grado. Otra coincidencia en estos maestros son los grados escolares que atienden, primero y segundo principalmente.

En el caso de los maestros que tienen una experiencia intermedia (de 6 a 10 años) se observa que tienen mayores responsabilidades en la escuela, por ejemplo, la

dirección o comisiones como la cooperativa escolar y la biblioteca escolar, además su práctica docente en el aula surge de una serie de experiencias configuradas a través de los años de servicio, implementan rutinas en las actividades, dominan el funcionamiento de la escuela multigrado, en lo pedagógico y lo administrativo. A pesar de manejar en su discurso un conocimiento de lo que son sus funciones, se observa que los docentes de este grupo no logran aterrizar esos conocimientos en su práctica pedagógica en el aula.

Las maestras que tienen entre seis y diez años de experiencia (Ana y Esther) son mujeres que tienen un mayor acercamiento afectivo hacia los niños y muestran un compromiso con sus procesos educativos, se evidencian en los comentarios informales y los que surgieron a partir de las entrevistas en los cuales manifiestan su preocupación por el desarrollo de sus alumnos, así como en el desarrollo de su práctica en la cual tienden a proponer actividades en las cuales se alientan aspiraciones de los alumnos en torno a su futuro académico, profesional y/o laboral.

En el caso de los maestros que cuentan con una experiencia de más de diez años (Jorge y Alberto) se observa que a pesar de su formación inicial han laborado durante toda su trayectoria como docentes frente a grupo en la escuela multigrado. Por ejemplo, el maestro Alberto cuenta con experiencia en escuelas multigrado principalmente rurales y atendiendo grupos unigrado, recibió capacitaciones expresas para la atención de los alumnos que asisten en este tipo de escuelas y participó en la asesoría a nivel estatal de otros docentes que como él trabajaban en escuelas multigrado, este bagaje de conocimientos y experiencias se ponen de manifiesto en el desarrollo de su práctica en el aula.

El maestro Jorge, desde sus inicios como docente sólo ha trabajado en una sólo escuela multigrado, toda su experiencia y construcción de rol profesional tuvo lugar en un mismo espacio y con una misma comunidad; de igual forma que el maestro Alberto, recibió capacitación y organizó en varios momentos capacitaciones para sus compañeros de centro de adscripción para poner en práctica el modelo pedagógico de la escuela multigrado.

Los significados que otorgan los docentes a su labor son diversos, pero existen puntos de encuentro, tales como el sentido de pertenencia que se va creando con la comunidad en la que se encuentra la escuela donde laboran, el compromiso por propiciar conocimientos básicos en los alumnos bajo la creencia que con éstas constituyen herramientas que apoyaran aprendizajes más complejos en su vida escolar y cotidiana; además en el caso de las mujeres se observa un sentido maternal hacia quienes son sus alumnos.

Por otro lado, se encuentra que en la escuela multigrado, los docentes en el desarrollo de práctica priorizan aspectos que fortalecen lazos afectivos entre los alumnos y el docente; que la forma de organización del aula multigrado y que el tratamiento de los contenidos pedagógicos orientados a la atención a la diversidad, son prácticas poco recurrentes a pesar de que en el discurso habitual de los docentes.

También existen contrastes entre los docentes que permiten identificar diferencias en su quehacer, y al igual que las similitudes están dadas por cómo perciben las demandas a su rol profesional, las experiencias formativas y de desarrollo profesional en

diferentes contextos, de la manera en como intervienen sus expectativas, motivaciones, afectos (sentido personal) sobre el su rol profesional.



## CAPITULO VI. DISCUSIÓN

En estudios previos relacionados con el la labor del docente de escuela multigrado se privilegia aspectos de índole didáctica, como por ejemplo cómo planean y desarrollan su práctica docente en la escuela multigrado (Ezpeleta 1997; Romero 2010; Peinador 2012; Román 2003; Rosas 2009; Santos 2011; Vera y Domínguez 2005), y poco se ha estudiado sobre cómo van construyendo su rol profesional, con la finalidad de dar cuenta como construyen su rol profesional los docentes de la escuela multigrado este estudio tuvo por objetivo comprender la relación existente entre la construcción subjetiva del rol profesional y la práctica docente en maestros de escuelas multigrado del estado de Morelos y Sonora. Para ello se establecieron objetivos específicos en torno a la identificación del sentido subjetivo que tienen para los docentes las funciones planteadas desde lineamientos que rigen su rol institucionalmente, así como analizar las condiciones socioculturales y personales que influyen en la construcción de su rol profesional y finalmente que esta construcción subjetiva es manifestada en su práctica docente.

Después del análisis de siete casos de docentes de escuelas multigrado de Morelos y de Sonora se observa que si bien en el estudio se confirma algunos de los hallazgos de otras investigaciones en las cuales se plantea la necesidad de los maestros cuenten con capacitación y materiales específica para su labor dispuestos desde la política educativa (Weiss, 2000) desde la percepción de los docentes, también es

necesario emprender acciones al interior del grupos colegiados que apuesten a la solventar las exigencias y demandas no sólo de lineamientos de la SEP, sino que respondan a las demandas de su alumnado.

Por otro lado y acorde con los resultados de Romero y Colab. (2010), la práctica de los docentes se encuentra poco vinculada a las exigencias de la PEM 2005 en la planeación y desarrollo de actividades de aprendizaje. Los docentes participantes en este estudio, conocen las características de su trabajo pedagógico en un aula multigrado pero consideran compleja la integración de las características que se les demanda a su práctica, desarrollando actividades de tipo homogenizantes y mecanicistas. Dirigen sus esfuerzos hacia lo que consideran relevante de su práctica, como lo es el desarrollar habilidades básicas para la vida académica de sus estudiantes, como la lectoescritura.

Román (2003) encuentra que los docentes basan su práctica a partir de las creencias que tienen de cómo aprenden sus alumnos; este es uno de los elementos centrales que influyen en la concepción del rol profesional del maestro multigrado puesto que parten de la creencia de que los alumnos se tornan más independientes si tienen una lectura comprensiva y pueden realizar ejercicios en libros de texto de manera autónoma, mientras el maestro atiende con mayor dedicación a los alumnos con mayores necesidades.

Para Boix (2001) la escuela multigrado es un espacio en el que se expresa la autonomía de aprendizaje del alumnado la cual les permite valerse por sí mismos de forma individual en relación con el grupo al convertirse en responsables de su aprendizaje, permitiendo a su vez al maestro planificar el proceso de enseñanza

aprendizaje basado en el trabajo independiente del alumnado. Sin embargo, tanto las concepciones como las prácticas de los docentes que buscan la autonomía del alumnado, muestran intención de generar independencia en el desarrollo de actividades sin importar si ello vaya acompañado de aprendizaje.

En cuanto a la atención que debe brindarse a los alumnos planteada en los lineamientos institucionales, consideran y realizan prácticas que tienen hacia la atención diferenciada, como dividir al grupo en al menos dos subgrupos para abordar los contenidos temáticos y así facilitar su labor, lo cual concuerda en parte con lo reportado en los hallazgos de Peinador (2012), cuando se refiere a que la labor del docente se ve facilitada cuando la matrícula es reducida y más homogénea, es decir se atienden a menos grados en un mismo espacio y tiempo que cuando se trata de un grupo en cual se concentran estudiantes de los seis o tres grados escolares.

Vinculado a este aspecto, la organización del grupo espacial se realiza en torno a los subgrupos creados por el docente, es decir que ubican a los alumnos por grado escolar y planean actividades en torno a estos subgrupos, dejando espacios y momentos de espera para atender al alumnado. Esta es una concepción y práctica que desarrollan los docentes reportada por Utech (2000) por Vera (2005) y por la propia SEP (2005), lo cual implica que a pesar de tener conocimiento sobre las características de su rol, se requiere de otros elementos de corto personal, adquiridos a partir de su experiencia y desarrollo profesional para poder interiorizar y asumir una perspectiva de atención a la diversidad acorde con el rol asignado que finalmente se exprese en su práctica.

Como resultado de este estudio se encontró que la formación inicial de los docentes de escuela multigrado está dirigida expresamente para la atención de grupos unigrado, por tanto cuando enfrentan el desafío de la atención de un grupo multigrado, carecen de herramientas profesionales que les permita hacer frente a su tarea. Sin embargo, la experiencia profesional adquirida en su servicio brinda conocimiento sobre las características de rol específico del docente de escuela multigrado, ya sea porque se recurren a la búsqueda de recursos propios que adaptan a su situación o por que buscan acercarse a docentes con mayor experiencia que brindan orientación para el desarrollo de su práctica.

Desde esta perspectiva los docentes con mayor antigüedad en aulas multigrado tienen un mejor conocimiento sobre su rol profesional. Es decir que aquellos profesores que han trabajado mayor número de años o que su primera experiencia como docentes fue en una escuela multigrado, conocen mejor las pautas que deben considerar en su práctica docente, aunque el mejor conocimiento no implica del todo poder desarrollar en su actividad la *complejidad*, como ellos lo expresan, que implica desarrollar su práctica para la atención de un grupo multigrado.

Aunque la mayoría de los participantes en el estudio son maestros que tuvieron su primera experiencia como docentes en una escuela multigrado, que comparten la percepción de carecer de preparación así como que han podido solventarla a partir del acompañamiento de docentes con mayor experiencia. Por otro lado, tanto en Morelos como en Sonora, a pesar de guiar su práctica por los mismos lineamientos institucionales, así como compartir esta percepción de las carencias en su formación

inicial, los docentes coinciden en que las demandas y necesidades del contexto tienen un efecto determinante en el cómo interiorizan el rol asignado.

Este rol asignado, se ve complejizado al integrar sentidos y significados que tienen para cada uno de los docentes sus experiencias no sólo formativas, sino aquellas experiencias en torno al contexto(s) en los cuales trabajó, así como los desafíos que representó y la manera en cómo se afrontan estos.

## Referencias

- Anzaldúa, B. R. (2001). *Subjetividad y relación educativa*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Barra, E. (1998). *Psicología Social*. Universidad de la Concepción.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 15(Num. 2), <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART1.pdf>.
- Buendía, L., Carmona, M., González, D., y López, R. (1999). Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre evaluación.
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL5.pdf>.
- Burquez, K., J., V., y Domínguez, R. (2005). Modelo de Formación para docentes que laboran en escuelas multigrado: propuesta de innovación educativa. *Revista Desencuentros*. Publicaciones del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C. (CIAD), pp. 29-64.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*(Num. 15), 101-119.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (1999). *Transformando la práctica docente*. Barcelona: Editorial Paidós.

- Gavilán, M. G. (1999). La desvalorización del rol docente. *Revista Iberoamericana de Educación*(19), pp. 211-227.
- Gimeno, J. y Pérez A.I. (2008). *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata.
- González-Rey, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: los procesos de construcción de la información*. Mc Graw Hill, México, D.F.
- González-Rey, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Rev. Universitas Psychologica* , Vol. 9 (No. 1), 241-253.
- Imbernón, F. (2008). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- L.S., V. (1983). *Obras Escogidas*. Moscú: Editorial Pedagógica.
- Leontiev, A. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Editorial Cartago.
- Moñivas, A. (1994). Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 409-419.
- Mead, G. (1999). *Espíritu, Persona y Sociedad*. Paidós Básica.
- Millanes, C. (2011). El quehacer cotidiano de la escuela multigrado: un estudio etnográfico.
- Peinador, M. (2012). *Observación e investigación de la heterogeneidad y aprendizaje en un aula de educación infantil, dentro de una escuela rural*. Obtenido de Universidad de Valladolid: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1097>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Romero, M., Gallardo, M., González, R., Salazar, L., & Zamora, M. (2010). La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: una aproximación a su

- situación actual en escuelas de Veracruz. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*(Num. 10), [http://uv.mx/cpue/num10/practica/romero\\_multigrado.html](http://uv.mx/cpue/num10/practica/romero_multigrado.html).
- Ramírez, B. y Anzaldúa, R. (2001). *Subjetividad y relación educativa*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos vulnerables? *Revista Persona y Sociedad*, 17(1), pp. 113-128.
- Rosas, L. (2009). Maestros que transforman su práctica educativa y construyen un modelo de educación integral para el multigrado. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, en: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_14/ponencias/0292-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/0292-F.pdf)). Veracruz, Ver.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>.
- SEP. (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México, D.F.: Secretaría de la Educación Pública.
- SEP. (2011). Acuerdo Número 592. México, DF: Secretaría de la Educación Pública.
- SEP. (2011). Plan de Estudios 2011 de Educación Básica. México, DF: Secretaría de la Educación Pública.
- SEP. (2012). Programas Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado el 01 de junio de 2012, de <http://basica.sep.gob.mx/seb2010/start.php?act=programas>
- Torres, E. y. (1998). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza Editoria.
- UNESCO. (2000). Marco de Acción Dakar. Educación para todos, cumplir nuestros compromisos comunes. París, Francia: UNESCO.



- Universidad del País Vasco*. (s.f.). Recuperado el 18 de febrero de 2013, de <http://www.ehu.es/xabier.zupiria/liburuak/relacion/2.pdf>
- Vaillant, D. (2005). Reformas educativas y rol de docentes. *Revista Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*(No. 1), pp. 39-51.
- Vargas, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Revista Alteridades*, Vol. 4(No. 8), pp. 47-53.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Vera, J. A., & Domínguez, R. L. (2005). Práctica Docente en el aula multigrado rural de una población mexicana. *Educação e Pesquisa*, Vol. 31(Num. 1), pp. 31-43.
- Vera, J. (2005). Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana. *Educação e Pesquisa*, V. 31(No. 1), pp.31-43.
- Vera, J. (2005). Un estudio comparativo de la práctica docente en la zona rural. *Anuario de Investigaciones Educativas*, Vol. 6, <http://www.ciad.mx/desarrollo/publicaciones/PUBLICACIONES/Produccion%20Academica/Cap%20de%20Libro/2004/48.pdf>.
- Vera, J. A., Laborín, J. F., & Tánori, J. (2006). Ejercicio de la Autoridad en maestros rurales de educación primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, Año/Vol. 8 001, pp. 47-62.
- Vera, J. (2007). Teoría y métodos en el diseño intercultural por competencias. Ra Ximhai. *Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*, Año/Vol. 3(No. 2), pp. 317-416.
- Vygotsky, L.S. (1983). *Obras escogidas: Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pedagógica. Madrid
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. (U. A. México, Ed.) *Perfiles Educativos*, Año/Vol. XXII(Num. 89-90), pp. 57-76.

Zeicher, D. L. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.

# Anexos

## Anexo 1. Ficha de Formación y Experiencia docente



### Datos personales del docente

#### Formación y Experiencia Docente

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: F( ) M( )

### Antigüedad como docente

Sector Público

Año de ingreso: \_\_\_\_\_

Periodo(s) permanencia: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Total de años en servicio: \_\_\_\_\_

Sector Privado

Año de ingreso: \_\_\_\_\_

Periodo(s) permanencia: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Total de años en servicio: \_\_\_\_\_

### Formación Docente

Institución donde cursó su formación inicial como docente:

\_\_\_\_\_

Grado obtenido: Normal Básica ( ) Licenciatura ( ) Otro \_\_\_\_\_

Estudios de posgrado realizados: \_\_\_\_\_

Institución donde realizó los estudios de posgrado: \_\_\_\_\_

Grado Obtenido: Especialidad ( ) Maestría ( ) Doctorado ( )

Cursos realizados durante los últimos cinco años:

1.- \_\_\_\_\_

2.- \_\_\_\_\_

3.- \_\_\_\_\_

4.- \_\_\_\_\_

5.- \_\_\_\_\_

### **Experiencia docente**

Escuelas donde ha laborado:

1. Nombre: \_\_\_\_\_ Nivel Educativo: \_\_\_\_\_

Modalidad: General ( ) Indígena ( ) Multigrado ( ) Otra: \_\_\_\_\_

Grado(s) atendidos: \_\_\_\_\_ Años de permanencia en la escuela: \_\_\_\_\_

Función desempeñada: Docente ( ) Directivo ( ) Otra: \_\_\_\_\_

2. Nombre: \_\_\_\_\_ Nivel Educativo: \_\_\_\_\_

Modalidad: General ( ) Indígena ( ) Multigrado ( ) Otra: \_\_\_\_\_

Grado(s) atendidos: \_\_\_\_\_ Años de permanencia en la escuela: \_\_\_\_\_

Función desempeñada: Docente ( ) Directivo ( ) Otra: \_\_\_\_\_

3. Nombre: \_\_\_\_\_ Nivel Educativo: \_\_\_\_\_

Modalidad: General ( ) Indígena ( ) Multigrado ( ) Otra: \_\_\_\_\_

Grado(s) atendidos: \_\_\_\_\_ Años de permanencia en la escuela: \_\_\_\_\_

Función desempeñada: Docente ( ) Directivo ( ) Otra: \_\_\_\_\_

4. Nombre: \_\_\_\_\_ Nivel Educativo: \_\_\_\_\_

Modalidad: General ( ) Indígena ( ) Multigrado ( ) Otra: \_\_\_\_\_

Grado(s) atendidos: \_\_\_\_\_ Años de permanencia en la escuela: \_\_\_\_\_

Función desempeñada: Docente ( ) Directivo ( ) Otra: \_\_\_\_\_

5. Nombre: \_\_\_\_\_ Nivel Educativo: \_\_\_\_\_

Modalidad: General ( ) Indígena ( ) Multigrado ( ) Otra: \_\_\_\_\_

Grado(s) atendidos: \_\_\_\_\_ Años de permanencia en la escuela: \_\_\_\_\_

Función desempeñada: Docente ( ) Directivo ( ) Otra: \_\_\_\_\_

## **Anexo 2. Guía de preguntas para la entrevista (primer momento)**

**Objetivo:** Explorar sobre el conocimiento de las funciones que debe desempeñar un docente de educación primaria general y la distinción con las funciones de un docente de educación primaria multigrado, su formación académica, experiencia y los desafíos que encuentra en rol de un docente que atiende alumnos en un contexto multigrado.

### **El docente de escuela primaria**

- 1.- ¿Cuáles son las funciones que debe desempeñar un docente de educación primaria?
- 2.- ¿En su formación inicial recibió instrucción sobre cómo desempeñar dichas funciones?
- 3.- Elige al menos dos funciones del docente de educación primaria y explica ¿cómo su formación inicial aportó elementos para dar cumplimiento a dichas funciones?
- 4.- Menciona cuáles son algunas funciones del docente de educación primaria para las cuales no fue preparado durante su formación inicial, si fueron desarrolladas posteriormente y a partir de qué acontecimientos? (experiencia profesional o formación continua)
5. ¿Qué problemáticas han implicado el desarrollo de las funciones que el docente de educación primaria?
6. ¿Cómo ha resuelto las problemáticas que se han presentado en relación a las funciones de la profesión de docente de educación primaria?
- 7.- Cuáles son las funciones y competencias que demandan los planes y programas de estudio vigente para la educación primaria de un docente
- 8.- Mencione cuáles de estas funciones desarrolla con mayor habilidad y cuáles requieren de un mayor esfuerzo y por qué?

## **El docente de educación primaria multigrado**

9.- Respecto a su práctica docente en escuela multigrado, ¿qué funciones difieren de las de un docente de escuela primaria general?

13.- ¿Cuáles son las demandas del programas de estudios para la escuela multigrado (propuesta multigrado) para su práctica docente?

10.- ¿Cuáles de estas funciones desempeña de mejor manera y por qué?

11.- ¿Cuáles de las funciones propias del docente de escuela multigrado, requieren de un mayor esfuerzo o que representan mayor desafío y por qué?

12.- ¿En su formación inicial recibió la preparación para poder desarrollar en su práctica las funciones de un docente de escuela multigrado, cuáles?

14.- ¿Cuáles son las estrategias que desarrolla o pensado desarrollar para superar las problemáticas que se presentan ante las actividades que requieren un mayor esfuerzo por parte de usted?

15.- Los problemas que se le presentan en su práctica docente en la escuela multigrado ¿tienen un impacto en los resultados del aprendizaje de sus alumnos? Explica cuál y por qué.



### Anexo 3. Guía de observación participante

**Objetivo:** Indagar sobre las prácticas docentes en apego a los requerimientos que dan pauta para desempeñar su labor en escuelas multigrado.

Los temas a abordar son rescatados de los planteamientos del Plan de Estudios para la Educación Básica 2011 y de la Propuesta Educativa Multigrado 2005.

1. Uso de estrategias didácticas para el tratamiento de contenidos	
2. Uso de temas comunes para el grupo multigrado	
3. Temas transversales en las asignaturas	
4. Diferenciación en complejidad de actividades para cada grado escolar	
5. Uso de estrategias para el trabajo colaborativo	
6. Uso de actividades permanentes	
7. Desarrollo de competencias para la vida en los niños	Para el aprendizaje permanente
	Para el manejo de la información
	Para el manejo de situaciones
	Para la convivencia
	Para la vida en sociedad

Se observan también:

1. Relación entre la planificación didáctica y la ejecución de actividades planeadas
2. La organización grupal para el desarrollo de actividades
3. Las situaciones que se plantean como problemas para el desarrollo de su labor y las formas de abordar y dar solución a las problemáticas

#### **Anexo 4. Guía de preguntas para entrevista (segundo momento)**

**Objetivo:** Indagar sobre la dimensión subjetiva del docente de escuela multigrado, rescatando las vivencias, motivaciones y significados atribuidos a su rol.

1. Describe ¿cuáles han sido las mejores experiencias docentes en escuela multigrado?
2. ¿Cuáles de ellas te influenciado tu práctica docente y por qué?
3. Describe ¿cuáles han sido las peores experiencias como docente en una escuela multigrado?
4. ¿Cuáles de ellas te influenciado tu práctica docente y por qué?
5. ¿Qué es lo más significativo para ti (para usted) de trabajar en una escuela multigrado?
6. ¿Describe algunas de las experiencias que hayan sido gratificantes como docente de una escuela multigrado?
7. ¿Cuáles han sido los desafíos que has enfrentado como maestro de escuela multigrado y explica si estos desafíos han constituido una experiencia formativa en tu rol y porqué?
8. ¿Si pudieras cambiar algo de tu vida laboral o profesional actual, qué cambiarías?

9. ¿Menciona algunos aspectos que desde tu perspectiva no cambiarías de tu labor docente y por qué?
  
10. ¿Hay alguna persona que en tu vida profesional hayas considerado como un modelo? Quién, cómo era o es... qué te impactaba más de ella... en qué sentido te ves cerca de ella... lejos de ella...?

## Anexo 5. Instrumento de completamiento de frases

### PRUEBA DE COMPLETAR FRASES

Nombre \_\_\_\_\_ Sexo: H\_\_ M\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Estado Civil: Soltero(a)\_\_\_ Casado/Unión libre: \_\_\_ Divorciado(a) \_\_\_ Viuda(o )\_\_\_ No. De Hijos\_\_\_

Escuela \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### Instrucciones:

I. Complete o termine estas frases de manera que expresen sus verdaderos sentimientos, ideas u opiniones. Trate de completar todas las frases, su respuesta puede ser tan amplia como desee.

1. Me gusta \_\_\_\_\_
2. El tiempo más feliz \_\_\_\_\_
3. Quisiera saber \_\_\_\_\_
4. Lamento \_\_\_\_\_
5. Mi mayor temor \_\_\_\_\_
6. En la escuela \_\_\_\_\_
7. No puedo \_\_\_\_\_
8. Sufro \_\_\_\_\_
9. Fracase \_\_\_\_\_
10. Los alumnos \_\_\_\_\_
11. Mi futuro \_\_\_\_\_
12. Mi carrera \_\_\_\_\_
13. Estoy mejor cuando \_\_\_\_\_
14. Algunas veces \_\_\_\_\_
15. Este lugar \_\_\_\_\_
16. La preocupación principal \_\_\_\_\_
17. Deseo \_\_\_\_\_
18. Yo secretamente \_\_\_\_\_
19. Yo \_\_\_\_\_

20. Mi mayor problema es \_\_\_\_\_
21. El trabajo \_\_\_\_\_
22. Amo \_\_\_\_\_
23. Mi principal ambición \_\_\_\_\_
24. Yo prefiero \_\_\_\_\_
25. Mi problema principal \_\_\_\_\_
26. Quisiera ser \_\_\_\_\_
27. Creo que mis mejores habilidades como docente son \_\_\_\_\_
28. La felicidad \_\_\_\_\_
29. Considero que puedo \_\_\_\_\_
30. Me esfuerzo diariamente por \_\_\_\_\_
31. Mi mayor deseo \_\_\_\_\_
32. Me cuesta mucho \_\_\_\_\_
33. Como maestro(a) \_\_\_\_\_
34. Mi vida futura \_\_\_\_\_
35. Trataré de lograr \_\_\_\_\_
36. Mi mayor conflicto \_\_\_\_\_
37. Lucho \_\_\_\_\_
38. El pasado \_\_\_\_\_
39. A menudo siento \_\_\_\_\_
40. Mi opinión \_\_\_\_\_
41. El hogar \_\_\_\_\_
42. La gente \_\_\_\_\_
43. Siento \_\_\_\_\_
44. Los hijos \_\_\_\_\_
45. Cuando era niña(o) \_\_\_\_\_
46. Cuando tengo dudas \_\_\_\_\_
47. Cuando estoy sola(o) \_\_\_\_\_
48. Si trabajo \_\_\_\_\_
49. Estudiar \_\_\_\_\_
50. Mis compañeros \_\_\_\_\_

II. Sobre tu trabajo como docente en la escuela multigrado, escribe:

Las tres cosas que más me gustan	Las tres cosas que menos me gustan
1.	1.
2.	2.
3.	3.

III. Finalmente, en este espacio puedes escribir cualquier cosa que desees adicionar para describir tus sentimientos, ideas u opiniones que tienes respecto a tu rol y tu desempeño como docente en la escuela multigrado.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---