



Revista Ensayos Pedagógicos

Vol. 20(1), enero-junio, 2025

EISSN: 2215-3330 / ISSN: 1659-0104

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA



Orientaciones para fortalecer la formación en didáctica de la lengua del profesorado multigrado de México

Guidelines for Strengthening the
Language Teaching Training of Multigrade
Teachers in Mexico

Recibido: 24 de marzo de 2025. Aprobado: 21 de mayo de 2025

<http://doi.org/10.15359/rep.20-1.5>

Oscar Osvaldo Servín Calvillo¹

Universidad Autónoma de Querétaro

Santiago de Querétaro, México

servincalvillooscarosvaldo@gmail.com

¹ Maestro en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y licenciado en Psicopedagogía por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). Actualmente, es colaborador del Laboratorio Literacidad y Bilingüismo, UAQ. Sus líneas de investigación son la didáctica de la lengua (español) y la educación rural escolarizada. <https://orcid.org/0000-0002-5455-5525>



RESUMEN

Este ensayo aporta a la discusión sobre la necesidad de incorporar las especificidades de las escuelas multigrado en los programas de formación docente de México y destaca la importancia de una especialización en didáctica del español. Para ello, se muestra un análisis de las prácticas de enseñanza del español en primarias multigrado, con énfasis en las dificultades observadas, y se proponen orientaciones para fortalecer la formación inicial y continua del profesorado. Las ideas presentadas derivan de los resultados de una tesis de posgrado en el marco de la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas de la Universidad Autónoma de Querétaro, México.

Palabras clave: Educación rural, formación de docentes, lengua escrita, práctica pedagógica.



ABSTRACT

This essay contributes to the discussion on the need to incorporate the specific characteristics of multigrade schools into teacher education programs in Mexico and underscores the importance of the specialization in Spanish language teaching. To this end, an analysis of Spanish language teaching practices in multigrade primary schools is presented, with particular emphasis on the challenges observed, and recommendations are offered to strengthen both initial and continuing teacher education. The ideas presented stem from the findings of a graduate thesis conducted as part of the master's program in Language and Mathematics Learning at the Autonomous University of Querétaro, Mexico.

Keywords: rural education, teacher education, teaching practice, written language



Introducción

En México, las primarias multigrado son aquellas en donde una sola persona docente atiende al estudiantado de diferentes grados escolares en un mismo grupo.² Este tipo de escuelas se ubica por lo general en espacios del territorio nacional altamente dispersos, como localidades rurales, comunidades indígenas y campamentos de personas trabajadoras agrícolas migrantes (Rodríguez y Cano, 2024). Según cifras oficiales, en el ciclo escolar 2022-2023, el 42 % de las primarias públicas del país eran multigrado (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2024).

La literatura especializada en educación rural ha documentado que, pese a la alta presencia de escuelas multigrado, estas enfrentan retos vinculados con la formación docente, la gestión escolar, el equipamiento e infraestructura, el currículo, el acompañamiento escolar y las condiciones laborales (Juárez, 2020). En relación con la formación docente, las investigaciones señalan la falta de espacios adecuados de formación inicial y continua para el profesorado que labora en estos contextos (Cano *et al.*, 2023; Rodríguez *et al.*, 2021). La limitada presencia de la multigradación en los planes de estudio refleja una falta de compromiso político e institucional que impacta directamente en la calidad educativa (Rivera, 2024); es decir, en las prácticas del profesorado y en los aprendizajes del estudiantado.

2 Las primarias multigrado se clasifican en diversas categorías según el número de docentes que laboran en ellas: unitarias, bidocentes, tridocentes y pentadocentes.

Aunado a lo anterior, en el ámbito académico son escasas las investigaciones que documentan las prácticas docentes en la enseñanza del español en primarias multigrado. Algunos estudios se han enfocado en conocer los métodos de alfabetización inicial que emplea el profesorado (Arévalo y Aguilar, 2019), las razones subyacentes a la promoción de la copia como estrategia didáctica (Gerardo-Morales, 2022) y las prácticas de enseñanza de la lengua escrita (Salazar, 2017). En contraste, gran parte de la literatura se centra en los desafíos vinculados con la sobrecarga de trabajo, la heterogeneidad del alumnado, la planificación didáctica, la escasez de recursos didácticos y la organización del grupo (Abós *et al.*, 2019; Boix y Buscà, 2020; Llanos y Tapia, 2021; White y Kline, 2012).

A partir de los trabajos enmarcados en el segundo grupo (Abós *et al.*, 2019; Boix y Buscà, 2020; Llanos y Tapia, 2021; White y Kline, 2012), se han generado valiosas orientaciones formativas que proponen abordar aspectos como: el conocimiento del territorio rural y la importancia de recibir recomendaciones de docentes con experiencia en contextos rurales (White y Kline, 2012); el fortalecimiento de competencias para diseñar y gestionar programas educativos, y la construcción de vínculos sólidos entre la escuela y las familias (Abós *et al.*, 2019); el desarrollo de competencias y saberes vinculados al desempeño en la dimensión territorial, y la selección de competencias basada en la opinión y experiencia del profesorado (Boix y Buscà, 2020); así como la capacitación vinculada con la agrupación del alumnado, la recuperación de conocimientos previos al inicio de las clases y la aplicación de enfoques flexibles para la evaluación y la planeación didáctica (Llanos y Tapia, 2021). No obstante, las orientaciones formativas dirigidas a las didácticas específicas, como la didáctica de la lengua, aún son escasas.

Por todo lo enunciado anteriormente, el presente ensayo pretende aportar a la discusión sobre la necesidad de integrar las particularidades de



las escuelas multigrado en los programas de formación docente, así como destacar la importancia de una especialización en didáctica de la lengua. Para ello, se presenta un análisis de las prácticas docentes desarrolladas en estas escuelas al enseñar español y algunas orientaciones que se vislumbran para fortalecer la formación del profesorado multigrado de México.

Como se indicó anteriormente, las ideas presentadas en este texto derivan de los hallazgos de una tesis de posgrado realizada por el autor del presente ensayo. El objetivo principal de la investigación fue analizar los saberes que moviliza el profesorado al enseñar español en primarias rurales multigrado con el fin de identificar los contenidos curriculares y las actividades de enseñanza que prioriza, así como el saber especializado necesario para enseñar español en estos contextos (Servín, 2024). El estudio se fundamentó en la perspectiva teórica del interaccionismo sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2007a) y, metodológicamente, se desarrolló en tres fases. En la primera se efectuaron entrevistas semiestructuradas a 12 docentes que laboran en cuatro Estados mexicanos: San Luis Potosí, Jalisco, Nuevo León y Veracruz. En la segunda, se observaron 18 clases de español impartidas por dos profesores de una primaria rural bidocente en Veracruz. Por último, en la tercera, se realizaron seis autoconfrontaciones simples³ con estos dos maestros. Los resultados mostraron que estas personas priorizan contenidos vinculados con la alfabetización inicial y con la enseñanza de la lectura y la escritura posterior a ese proceso. Además, se identificaron formas de organización del tiempo didáctico –tiempo destinado a la enseñanza y el aprendizaje del español–, organización del grupo, interpretaciones del currículo, métodos

3 La autoconfrontación simple es una herramienta metodológica propuesta por el ISD que le permite al profesorado reflexionar sobre su práctica. Para ello, observa grabaciones de sus propias clases junto con el investigador, quien plantea preguntas clave en torno a los objetos y actividades de enseñanza, la planeación, los desafíos enfrentados y las prospectivas sobre la práctica.

para promover la alfabetización inicial y actividades para abordar la enseñanza de recursos lingüísticos –la gramática, por ejemplo–. En conjunto, estos hallazgos permitieron identificar los saberes que movilizan las personas docentes mientras enseñan español en primarias multigrado y ayudaron a visualizar cuáles de estos deberían ser parte de la formación inicial y continua del profesorado.

Orientaciones para fortalecer la formación de docentes multigrado de México

A continuación, se presenta un análisis de las prácticas de enseñanza y del saber especializado requerido por el profesorado para enseñar español en primarias multigrado, ilustrado con fragmentos de entrevistas, observaciones de clases y autoconfrontaciones provenientes de la tesis que dio origen a este ensayo. A partir de este análisis, se proponen orientaciones que pueden enriquecer la formación de docentes multigrado.

Las concepciones docentes sobre la lengua escrita y su aprendizaje

La lengua escrita es susceptible de ser conceptualizada desde, al menos, dos perspectivas claramente diferenciadas. Por un lado, es concebida como un código de transcripción que convierte las unidades sonoras en gráficas. Por el otro, se entiende como una representación del lenguaje y este, a su vez, como una representación del mundo (Ferreiro, 1997). *Grasso modo*, desde la primera concepción, apropiarse del sistema de escritura supone establecer correspondencia entre los sonidos y las letras; mientras que, desde la segunda, requiere el conocimiento de los componentes y funciones del



sistema, así como de la integración a la cultura letrada (Alegoría y Cisternas, 2018).

Las concepciones del profesorado que labora en escuelas multigrado se alinean predominantemente con la perspectiva de la lengua escrita entendida como un código de transcripción (Servín, 2024). Esto se evidencia en las verbalizaciones de dos de las profesoras entrevistadas, quienes tienen a reducir el aprendizaje de la lengua escrita al conocimiento de las letras y de su valor sonoro convencional:

Lo primordial, desde primero, pues es el alfabeto, se tiene que dominar el sonido de las letras, de las consonantes en este caso, para que el niño logre leer y escribir (entrevista a Luisa, Jalisco).

Que el niño sepa identificar el sonido (...) que represente la letra que está escuchando (entrevista a Mariana, San Luis Potosí).

Para facilitar que cada estudiante establezca la correspondencia entre las letras y los sonidos que subyacen al principio alfabético, las personas docentes toman decisiones didácticas en las que el orden de presentación de las unidades enseñadas juega un papel fundamental. Por lo general, primero introducen las vocales y las consonantes. Luego, promueven el trabajo con sílabas aisladas y la formación de palabras a partir de dichas sílabas. Finalmente, proponen la construcción de oraciones simples y la producción de textos cortos. A modo de ejemplo, véase el siguiente fragmento de autoconfrontación de una de las profesoras:

Empezamos por las vocales, ya se trabajaron anteriormente. Aquí ya estamos trabajando los artículos 'el' y 'la' (...) posteriormente, vienen las palabras directrices, que son 13 palabras explicadas en un cuento (autoconfrontación a Daniela, Veracruz).

Esta mirada sobre el aprendizaje revela la prevalencia de una concepción acumulativa que avanza “de lo simple a lo complejo” (Pasquier y Dolz, 1996), así como la transformación de la escritura en un objeto escolar (Freire y Teberosky, 1981). En este sentido, resulta imprescindible que los espacios de formación docente propicien el cuestionamiento del profesorado sobre la imagen empobrecida de la lengua escrita, reintroduciéndola como un sistema complejo de representación del lenguaje y como objeto cultural, resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad (Freire, 1997). Asimismo, es fundamental replantear la visión del sujeto que aprende, considerando al niño como un individuo capaz de reflexionar y formular hipótesis sobre un objeto socialmente construido: la escritura.

Con el fin de problematizar la concepción docente que restringe el aprendizaje de la lengua escrita al reconocimiento de las letras y su correspondencia sonora, en espacios de formación docente se ha utilizado una situación que propicia la toma de conciencia (Freire, 1997; Ramírez y Castillo, 2019). Esta consiste en proporcionarles al profesorado textos en lenguas que desconocen y solicitarles que traten de leerlos. Luego, se confrontan sus interpretaciones sobre el contenido. Algunas personas docentes explican que sus intentos de interpretación se basan en las imágenes, en la estructura textual, en la identificación de párrafos y en el reconocimiento de ciertos signos de puntuación. Asimismo, expresan las dificultades al buscar comprender dichos textos. Posteriormente, se establece un paralelismo con la experiencia del alumnado al inicio del aprendizaje formal de la lengua escrita y se enfatiza que las y los docentes logran formular hipótesis debido a su exposición y familiaridad con distintos tipos de textos, mientras que los niños y las niñas que inician el proceso de aprendizaje carecen de estos referentes. En síntesis, esta situación permite evidenciar que la apropiación



de la lengua escrita no se limita a la correspondencia sonoro-gráfica, sino que implica construir saberes sobre el sistema de escritura y sus usos sociales.

Incorporar en la formación docente situaciones análogas a la exposición previamente podría contribuir al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza. Entiéndase bien que la toma de conciencia *per se* no inducirá una transformación inmediata de las prácticas docentes –salvo que se articule de manera coherente con los significados ya presentes en la estructura psíquica del individuo (Bronckart, 2007b)–. No obstante, constituye una condición inicial fundamental, léase necesaria, para impulsar su transformación y desarrollo.

Las actividades de enseñanza durante la alfabetización inicial

Las y los docentes que trabajan en primarias multigrado recurren con frecuencia a diversos métodos para favorecer el proceso de alfabetización inicial, entre ellos se identifican el Método de 20 días, Jugar a leer, Vacachadafa y el Método Sarita (Servín, 2024). Estos suelen estar orientados por concepciones tradicionales de la lengua escrita, donde alfabetizarse implica aprender un código de transcripción y su éxito se basa en la repetición y memorización de las unidades enseñadas –letras, sílabas y palabras–, sin propiciar una comprensión profunda de la naturaleza y funcionamiento de estas (Ferreiro, 1997). Los fragmentos de entrevista presentados a continuación sirven como ejemplos de lo señalado en líneas anteriores:

A los chiquitos les enseñé con un método que me encontré, que se me hizo muy bueno, el de los 20 días, he usado varios métodos, pero este ciclo escolar usé el de 20 días (entrevista a Julia, San Luis Potosí).

Yo creo que no quisiéramos la memorización [de letras y sílabas], pero en estos casos creo que me está favoreciendo un poco porque ahorita mi objetivo es que aprendan a leer y escribir (entrevista a Valeria, Nuevo León).

Las decisiones del profesorado evidencian que sus prácticas se inscriben en la compleja y persistente discusión sobre la mitificación de los métodos de alfabetización. Sin embargo, conviene precisar que ningún método soluciona los problemas. Por ello, resulta imprescindible reexaminar las prácticas alfabetizadoras para identificar los supuestos que las sustentan y determinar en qué medida operan como filtros de transformación selectiva y deformante de cualquier propuesta innovadora (Ferreiro, 1997). Asimismo, se vuelve necesario cuestionar los enfoques centrados en la repetición y memorización de las unidades enseñadas; aunque pueden contribuir al desarrollo de habilidades básicas, resultan insuficientes para promover una comprensión profunda y significativa del sistema de escritura (García-Aldeco y Uribe, 2020).

Por todo lo enunciado previamente, es esencial que la formación docente repose sobre una concepción amplia de la alfabetización inicial, en donde el profesorado promueva que las y los estudiantes trabajen con palabras, oraciones y textos de modo semejante a las actividades de comunicación de la vida social. Las actividades deben fomentar la comparación, el contraste y el análisis, y presentar la lengua escrita como un sistema complejo que motive al alumnado a leer y escribir según su nivel de comprensión (García-Aldeco y Uribe, 2020). En aras de consolidar este camino, resulta fundamental que la formación docente incorpore procesos de acompañamiento pedagógico centrados en el objeto de enseñanza –la lengua escrita, en este caso–, su aprendizaje y su didáctica en escuelas rurales multigrado.



Una alternativa para el acompañamiento docente es el análisis de las prácticas como técnica de formación y desarrollo. Esto requiere crear espacios de interacción entre docentes y formadores que faciliten la construcción de capacidades para identificar los obstáculos que surgen en la aplicación de un proyecto de enseñanza, así como para reconocer las técnicas o estrategias que los propios docentes utilizan para superarlos. Con el propósito de fortalecer dichas capacidades, algunas instituciones formadoras de docentes en Argentina, España y Brasil han incorporado diversos dispositivos de análisis de las prácticas, en su mayoría derivados de las ciencias del trabajo, tales como la autoconfrontación simple y cruzada, la instrucción al sosías,⁴ las entrevistas de explicitación y las historias de vida (Clot, 2000). La aplicación de estas técnicas resulta pertinente conforme se reconozca que el análisis de las prácticas, en sí mismo, no puede constituir un marco organizador de los dispositivos de formación. Este enfoque aporta elementos técnicos cuyo alcance y función deben definirse con claridad dentro de un proyecto global de formación concebido y asumido por las personas formadoras (Bronckart, 2007b).

La enseñanza de recursos lingüísticos del español

El profesorado que labora en las escuelas multigrado tiende a reservar la enseñanza de recursos lingüísticos del español –como la ortografía literal, la gramática y la puntuación– para el estudiantado alfabético (Servín, 2024).

4 La instrucción al sosías es una técnica de formación en la que se le pide a una persona que explique con detalle a alguien más –el sosías– cómo hacer su trabajo como si fuera ella misma. Al dar estas instrucciones, la persona hace visibles cosas que normalmente hace sin pensar, como decisiones, dudas o formas de resolver problemas. Esta herramienta ayuda a reflexionar sobre lo que se hace habitualmente y permite ver nuevas formas de actuar (Clot, 2000).

Estos recursos son las unidades de una lengua que configuran un texto para cumplir una función comunicativa específica (Riestra, 2014).

Las observaciones de clases evidencian que las personas docentes no abordan progresiones de los recursos lingüísticos según los niveles de conocimiento presentes en el aula. Además, evidencian que abordan estos contenidos mediante una enseñanza explícita, la cual implica una serie de actividades concatenadas en el siguiente itinerario: a) el profesorado explica las reglas de uso de los recursos lingüísticos o se apoya en videos para hacerlo, b) el alumnado practica estas reglas a través de ejemplos orales o escritos y c) las y los docentes verifican si el estudiantado es capaz de utilizar las reglas explicadas. A continuación, se presenta un fragmento de clase que ilustra el itinerario previamente descrito:

Profesor: El tema del día de hoy van a ser los adverbios de modo, cantidad, tiempo y lugar, si gustan tomar notas pueden hacerlo (proyecta un video sobre la definición y función de los adverbios). Anoten esa información de los adverbios, niños (...) ahorita vamos a hacer un pequeño pre-ejercicio. Cada uno de ustedes me va a hacer dos oraciones, dos oraciones nada más de adverbio de lugar, dos de tiempo, dos de modo y dos de cantidad (observación de clase de Alberto, Veracruz).

Estas formas de enseñanza explícita apuntan a una concepción tradicionalista de la lengua escrita que prioriza la repetición y memorización de las reglas lingüísticas, en contraposición a un enfoque socioconstructivista –basado en los planteamientos de Vygotsky– que entiende el aprendizaje como un proceso mediado por la interacción social y el entorno. Desde esta perspectiva se busca plantearle al estudiantado desafíos cognitivos que le permita cuestionar el funcionamiento del sistema de la lengua escrita y



generar hipótesis sobre aspectos gráficos, ortográficos, gramaticales, discursivos y de contenido (Alarcón, 2021; Hess, 2021).

Camps (2021) propone diversas estrategias para fomentar la reflexión del alumnado sobre los recursos lingüísticos, las cuales podrían integrarse en la formación docente. Entre estas estrategias se encuentran tareas de observación, clasificación, contraste y combinación de elementos lingüísticos en contextos de interacción entre pares o en pequeños grupos. Hess (2021), por su parte, sugiere diversas estrategias didácticas, entre las cuales se destacan la identificación de patrones de regularidad, la presentación de contrastes, la formulación de hipótesis, la discusión entre pares, el trabajo con el error y el análisis del proceso de adquisición de las convenciones de la lengua escrita.

La organización del alumnado y del tiempo didáctico

Las verbalizaciones del profesorado sobre su práctica muestran que, generalmente, organizan la enseñanza en torno a un tema común y actividades diferenciadas. Esto implica una actividad grupal que permite poner en contexto al alumnado sobre el trabajo a desarrollar durante la clase; luego, se propone el trabajo con actividades diferenciadas en las que se aborda el tema común con diferente nivel de complejidad en las distintas secciones del grupo; finalmente, se realiza una puesta en común que posibilita cerrar el trabajo con todo el grupo (Servín, 2024). El siguiente fragmento de entrevista ilustra esta forma de organizar el tiempo didáctico:

La actividad inicial es con los tres grados (...) trato de abordar el tema de manera general, por ejemplo, si voy a hablar de la obra de teatro, pues pregunto si han visto una obra de teatro, dónde la han visto (...) terminada esa parte (...) ya entro a las actividades diferenciadas, que es por nivel de aprendizaje; los alumnos de primero realizan una

actividad más sencilla que los de segundo (...) y ya para finalizar viene la puesta en común donde todos los alumnos pasan a exponer algún producto final o trabajo (...) y aprovechamos para ver qué dificultades presentaron ellos al realizar la actividad (entrevista a Daniela, Veracruz).

Es importante precisar que, en el trabajo *in situ*, las actividades diferenciadas tienden a variar. En algunos casos, la organización del grupo responde a un criterio alfabético –una sección del grupo corresponde a las personas estudiantes no alfabéticas y otras que ya leen y escriben convencionalmente– y las actividades se basan en contenidos distintos –una sección se centra en contenidos relacionados con la alfabetización inicial y la otra aborda tipologías textuales y recursos lingüísticos del español–. En otros casos, el grupo se divide según el grado escolar y se establecen relaciones temáticas con gradualidad en los contenidos.

Ahora bien, los tres momentos en los que el profesorado organiza las clases para la enseñanza de los contenidos muestran su esfuerzo por superar la lógica graduada y urbanocéntrica del currículo mexicano (Servín, 2024). No obstante, persiste la influencia del aula graduada, particularmente en la agrupación de los y las estudiantes por grado escolar durante las actividades diferenciadas. Esta situación resulta, en cierto modo, previsible, ya que ante la ausencia de orientaciones específicas para las escuelas multigrado, el profesorado recurre a los saberes del aula graduada con los que están mayormente familiarizados (Terigi, 2021). Además, refleja la persistente fantasía –originaria de la didáctica psicologizada– de que el alumnado con características psicológicas similares aprenden de la misma manera y al mismo tiempo (Santos, 2011).

A partir de lo expuesto, es necesario ayudar al profesorado a considerar modos de organización flexibles durante las actividades diferenciadas.



Asimismo, es crucial reforzar los saberes didáctico-disciplinares; de lo contrario, podría resultarles problemático abordar el objeto de enseñanza con mayor profundidad y ajustar su complejidad según los diversos niveles de dominio presentes en el aula (Rodríguez-Hernández *et al.*, 2025). Una vía para alcanzar estos objetivos consiste en proporcionar herramientas que favorezcan el uso flexible y adaptativo de materiales didácticos diseñados específicamente para contextos multigrado; por ejemplo, véanse los trabajos de Castro y Rodríguez (2025) y Rodríguez *et al.* (2022). Estos materiales proponen formar equipos de trabajo con estudiantes que poseen diferente dominio del objeto de enseñanza, independientemente del grado que cursan. Además, describen el objeto de enseñanza desde una perspectiva didáctica disciplinar con la intención de acercar al profesorado a los contenidos que se van a enseñar.

Conclusiones

Este ensayo propone contribuir a la discusión sobre la importancia de formar docentes que trabajan en contextos multigrado y la necesidad de integrar una especialización en la didáctica de la lengua. Para ello, se presentó un análisis de las prácticas docentes desarrolladas en estos espacios al enseñar español, así como algunas orientaciones para fortalecer la formación del profesorado multigrado de México.

Las orientaciones expuestas destacan la importancia de problematizar la concepción docente sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua escrita a través de experiencias que permitan el cuestionamiento y la toma de conciencia. Asimismo, se subraya la relevancia del análisis de las prácticas docentes como estrategia de formación que promueva el identificar obstáculos y construir estrategias para su superación. Se plantea, además,

la importancia de proporcionar herramientas para el uso crítico y adaptativo de materiales diseñados para contextos multigrado que promuevan la reflexión metalingüística sobre las convenciones de la escritura y la organización flexible del alumnado.

Se espera que estas orientaciones contribuyan al diseño de propuestas que fortalezcan la formación del profesorado multigrado de México. Para avanzar en esta dirección es fundamental que las instituciones formadoras de docentes ofrezcan no solo saberes vinculados con la dimensión territorial y la didáctica multigrado, sino que también incorporen contenidos específicos sobre la didáctica de la lengua, en este caso del español.

En suma, conviene precisar que, si bien estas orientaciones pueden ser contempladas tanto en la formación inicial como continua, en el contexto mexicano gran parte del profesorado inicia su servicio profesional docente en escuelas rurales multigrado, por lo que la formación inicial representa una vía natural e idónea para incorporarlas. Asimismo, es necesario que esta articulación de orientaciones se sustente en investigaciones didácticas adicionales, respaldadas en fundamentos teóricos y empíricos sólidos, que permitan recuperar los saberes y las necesidades del profesorado con miras a una formación pertinente y de calidad.



Referencias

- Abós, P., Alcalá, M. L., Bargalló, A., Bernal, J. L., Blanquet, E., Boix, R., Buscà, F., Dessagne, D., Duarte, A., Larroya, N., Lorenzo, J., Piot, C., Robin, V., Rubio, T. y Trepas, E. (2019). *Proyecto FOPROMAR. La formación profesional y las competencias del maestro rural como dinamizador de la dimensión territorial de la escuela rural*. Fundacio del Món Rural. <https://fopromar.files.wordpress.com/2019/11/informe-final-proyecto-e-fopromar.pdf>
- Alarcón, L. J. (2021). Presentación para acompañantes: docentes, asesores y cuidadores. En L. J. Alarcón (Coord), *Actividades que invitan a pensar. Manual de acompañamiento para 5° y 6° grado de primaria* (pp. 4-11). Fundación Zorro Rojo. <https://fundacionzorrorojo.org/wp-content/uploads/2025/02/Manual-de-acompanamiento-para-quinto-y-sexto-grados-de-la-escuela-primaria-2.pdf>
- Alegría, M. y Cisternas, T. (2018). Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(2), 100-119. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.774>
- Arévalo, M. de J. y Aguilar, M. A. (2019). La alfabetización inicial, un proceso de intervención compleja en escuelas multigrado. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guerrero, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3680.pdf>
- Boix, R. y Buscà, F. (2020). Orientaciones para el diseño de planes de formación del profesorado de las escuelas rurales de Catalunya. *Temps d'Educació*, 59, 11-26. <https://www.edicions.ub.edu/revistes/tempsDEducacio59/default.asp?articulo=1652&modo=resumen>
- Bronckart, J. P. (2007a). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Bronckart, J. P. (2007b). El análisis de las prácticas como técnica de formación y desarrollo. *Cultura y Educación*, 19(2), 123-134. <http://dx.doi.org/10.1174/113564007780961633>
- Camps, A. (2021). Aprender gramática. En A. Camps y X. Fontich (Eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática* (pp. 171-184). UNSJ. <https://acortar.link/DUQgwq>

- Cano, A., Espino, H. M. y Espinosa, L. (2023). Desafíos en la formación de docentes rurales de México. *Revista Ibero-americana de Educação*, 91(1), 77-90. <https://doi.org/10.35362/rie9115566>
- Castro, F. I. y Rodríguez, B. A. (2025). Secuencias didácticas del género textual: una herramienta de enseñanza en aulas multigrado. *Diálogos sobre Educación*, 32, 1-21. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i32.1475>
- Clot, Y. (2000). La formación a partir del análisis del trabajo: en pos de una tercera vía. En B. Maggi (Coord.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 133-156). PUF.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras de los ciclos escolares 2018-2019 a 2022-2023*. MEJOREDU. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/indicadores-nacionales-de-la-mejora-continua-de-la-educacion-en-mexico-2024>
- Ferreiro, E. (1997). La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización. En E. Ferreiro (Coord.), *Alfabetización. Teoría y práctica* (pp. 13-28). Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 2(1), 1-10. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n1/02_01_Ferreiro.pdf/view?searchterm=ferreiro
- García-Aldeco, A. y Uribe, V. (2020). *Leer y escribir para transformar: Alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista*. El Colegio de México. <https://sistemas.colmex.mx/Reportes/Lingmex/19937.pdf>
- Gerardo-Morales, E. (2022). ¿Por qué se promueve la copia de textos en primaria? Razones de un profesor multigrado. En B. A. Rodríguez, E. García y A. Cano. (Coords.), *Los estudios sobre la enseñanza del Español y las Matemáticas en educación básica, hoy* (pp. 251-269). Ediciones EÓN.
- Hess, K. (2021). *Pensar sobre la lengua escrita: Reflexiones metalingüísticas sobre las convenciones de la escritura*. Fundación Zorro Rojo. <https://fundacionzorrorojo.org/wp-content/uploads/2025/02/Pensar-Sobre-la-Lengua-Escrita-ZR-1.pdf>
- Juárez, D. (2020). Programas educativos dirigidos a poblaciones de los territorios rurales. Experiencias en Argentina y México. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 7-17. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.002>



- Llanos, F. y Tapia, J. (2021). *Prácticas pedagógicas en aulas rurales multigrado: hallazgos y recomendaciones para la formación docente*. GRADE. <https://www.grade.org.pe/crear/archivos/CREER-Pr%C3%A1cticas-pedag%C3%B3gicas-multigrado-Llanos-y-Tapia.pdf>
- Pasquier, A. y Dolz, J. (1996). Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y Educación*, 8(2), 31-41. <https://doi.org/10.1174/113564096763277706>
- Ramírez, B. y Castillo, D. L. (2019). Formación continua para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura: una experiencia basada en la doble conceptualización. *XV Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura: Leer y escribir para contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina*, Lima, Perú.
- Riestra, D. (2014). Qué es un género textual. En D. Riestra, M. V. Goicoechea y S. M. Tapia (Coords.), *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura* (pp. 33-52). Noveduc.
- Rivera, J. (2024). ¿Por qué es necesario que las escuelas rurales estén presentes en la formación inicial del profesorado? Reflexiones con voz propia. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 116-126. <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.16828>
- Rodríguez-Hernández, B. A., Aguilar-Leyva, A. Y. y Servín-Calvillo, O. O. (2025). Análisis del trabajo docente al enseñar Español: hacia la construcción de un modelo didáctico para multigrado. *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, 15, 110-132. <https://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/view/579>
- Rodríguez, B. A., Bautista, M. F. y Servín, O. O. (2021). La formación continua de profesores multigrado: una aproximación al contexto veracruzano. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1194. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1194
- Rodríguez, B. A. y Cano, A. (2024). Educación multigrado en territorios rurales. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 2(4), 1-3. <https://doi.org/10.48102/riber.v2i4.105>
- Rodríguez, B. A., Cano, A. y Durán, Y. (2022). *Enseñar español y matemáticas en aulas multigrado. Compendio de secuencias didácticas*. CENEJUS/Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

- Salazar, R. E. (2017). Prácticas de enseñanza de lengua escrita en tres aulas de primaria con grupos multigrado. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2360.pdf>
- Santos, L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 71-91. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20258>
- Servín, O. O. (2024). *La enseñanza del español en aulas multigrado: análisis del trabajo docente* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Querétaro]. Repositorio Institucional DGBSDI-UAQ. <https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/11270>
- Terigi, F. (2021). La enseñanza en los plurigrados rurales como problema didáctico. En V. Buitron, D. Sokolowicz, J. Spindiak y F. Terigi (Coords.), *La escuela rural pequeña. Enseñar y aprender en plurigrados y salas multiedad* (pp. 17-25). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. https://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Cuadernos%20del%20IICE%207_interactivo.pdf
- White, S. y Kline, J. (2012). Developing a rural teacher education curriculum package. *The Rural Educator*, 33(2), 36-44. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v33i2.417>