Módulo 4. Estrategia multigrado

- Unidad 11. Llevamos la programación multigrado a la práctica
- Unidad 12. Situaciones de aprendizaje diversas
- Unidad 13. Atención pedagógica combinada
- Unidad 14. Circulación del saber

Copyright 2026

Unidad 11. Llevamos la programación multigrado a la práctica

Al comenzar el segundo módulo, enunciamos los **tres pilares fundamentales de la didáctica multigrado**. Hasta el momento, hemos explorado el primero de estos pilares: la programación multigrado. De manera simplificada, se trata de definir qué enseñar/aprender y qué y cómo evaluar en ARM.

No obstante, en términos didácticos, **también necesitamos configurar los roles de los estudiantes y del profesorado, así como las relaciones que mantienen entre ellos y respecto al conocimiento**. Es decir, determinar el cómo enseñar/aprender.

Anteriormente, también vimos que la forma de programar en estas aulas presenta ciertas peculiaridades. Creemos que su implementación en la práctica también es especial. A pesar de que existen publicaciones que ofrecen recomendaciones sobre cómo trabajar en este tipo de aulas, son escasas las que abordan este tema a profundidad.

Una de los trabajos que sí lo hizo pertenece a Montero (2002). Esta autora denominó como **“estrategia multigrado”** a un conjunto de directrices encaminadas a desarrollar el trabajo en la práctica en ARM. Respetando su terminología y algunas de sus propuestas, te ofrecemos algunas recomendaciones, en este módulo y en parte del siguiente, para implementar los planteamientos diseñados en la programación multigrado.

Queremos enfatizar que esta **estrategia multigrado debe ser una continuación coherente de la programación multigrado**, por lo que vamos a seguir hablando de individuo y colectividad. Es decir, de la atención a la heterogeneidad y de la construcción colectiva del conocimiento, porque:

> No tiene sentido diseñar una programación multigrado con itinerarios personalizados si luego ofrecemos secuencias de aprendizaje genéricas y descontextualizadas.

Copyright 2026

> Pero tampoco lo tiene diseñar programaciones con elementos comunes, si luego planteamos procesos graduados desconectados y no aprovechamos la riqueza que nos ofrecen estos grupos de estudiantes heterogéneos.

Elementos de la estrategia multigrado

Consideramos que la estrategia multigrado se compone de cuatro elementos fundamentales:

- **Actividades de aprendizaje diversas.**
- **Atención pedagógica combinada.**
- **Circulación del saber.**
- **Flexibilidad metodológica y organizativa**

Como puedes observar en la siguiente figura, estos elementos no son compartimentos estancos e independientes. Cada uno de ellos se encuentra relacionado con el resto, generando una estructura interdependiente.



Elementos de didáctica multigrado by Javier Castillo López is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional License.

En las próximas secciones, vamos a desgranar los tres primeros elementos, dejando las decisiones organizativas y metodológicas para el último módulo.

Unidad 12. Situaciones de aprendizaje diversas

Queremos aclarar que en este curso se aboga por el uso de las **tareas y situaciones en las que el alumnado deba aplicar varias competencias y relacionar saberes de diferentes ramas de conocimiento**. Aunque utilicemos diversos términos (actividades, tareas, situaciones...) que no son sinónimos, siempre nos referimos a propuestas en las que **el alumnado tiene una participación cognitiva consciente, crítica y profunda.**

Relevancia de las actividades y tareas en las aulas rurales multigrado

Las **tareas desempeñan un papel crucial** en la consecución de dos de los principales objetivos de la didáctica multigrado: la atención a la heterogeneidad y la construcción colectiva del conocimiento.

Por un lado, constituyen el **medio principal para ajustar los procesos de aprendizaje a las características individuales** de nuestros estudiantes. Pese a plantear tareas parcialmente comunes, si modificamos cuestiones como el formato, el tiempo, la complejidad, los requisitos, los apoyos, etc. favorecemos que cada aprendiz encuentre su propio camino hacia el aprendizaje.

Por otro lado, también nos brindan la oportunidad de **conectar los diferentes itinerarios**. Puede ocurrir que el alumnado:

- **Comparta contenido y tarea**. En este caso, deberíamos aplicar ciertas adaptaciones para cubrir los diferentes niveles de competencia existentes en el aula.
- **Comparta tarea, aunque el contenido sea diferente**. Tienen que hacer lo mismo, pero cambia el saber que están tratando. Por ejemplo, todos realizan un mural, pero unos lo hacen sobre las partes del río que pasa por el pueblo y otros sobre la flora de la zona.

Copyright 2026

En ambos escenarios, el uso de tareas similares **simplifica la gestión del aula para el docente,** al reducir la cantidad de variables que se presentan simultáneamente. Además, permite a los **estudiantes enriquecerse a través del trabajo en equipo** y las puestas en común, estableciendo una conexión natural entre su propio aprendizaje y el de otros.

Factores condicionantes en el diseño de situaciones de aprendizaje

Al diseñar las tareas, actividades y situaciones de aprendizaje, **es fundamental considerar una serie de factores**:

- **Características del alumnado**



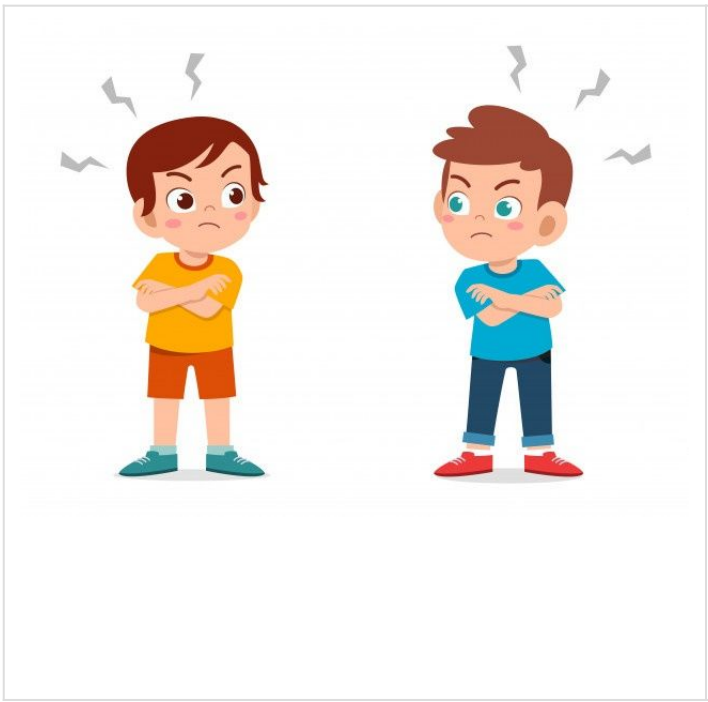
Fuente: https://i.pinimg.com/originals/f4/42/38/f44238803b255827a051501be0d4a80b.png

Deberíamos **tener en cuenta el perfil de aprendizaje de cada estudiante**. Unos son más manipulativos, otros necesitan ver, leer o ensayar. Si siempre ofrecemos el mismo tipo de actividad, estamos potenciando las características de los estudiantes que se adaptan bien a esa actividad. Pero ¿y el resto?

> PARA SABER MÁS. Te dejamos un par de enlaces que profundizan sobre lasinteligencias múltiples de Gardner y los estilos de aprendizaje de Kolb.

Además de considerar las condiciones del individuo, debemos pensar en las **características del grupo**: la madurez, nivel competencial, su número, pero también el tipo de relaciones afectivas que tienen. ¿Plantearías el mismo tipo de tareas independientemente del clima afectivo del aula?

> Que exista un mal ambiente no es óbice para diseñar tareas grupales. Sin embargo, creemos que sería necesario afrontar, previamente, los factores que han provocado ese malestar y no forzar las tareas grupales si no son las más beneficiosas en este momento.





Fuente: https://i.pinimg.com/736x/2d/21/40/2d2140ae955a8b31752ce15d708b542c.jpg y https://i.pinimg.com/736x/cd/4d/a2/cd4da2587afb9a2b853743f95696df69.jpg

- **Currículo**

El sistema educativo impone ciertos saberes para cada ciclo o etapa. Por este motivo, al diseñar nuestras tareas, que son medios para alcanzar fines, debemos **conocer la normativa** y tratar de adaptarlas a ella. Hoy en día se pueden ver muchos ejemplos de tareas muy motivadoras. Si no sabemos relacionarlas con el currículo, no es que no sirvan, es que estamos perdiendo la oportunidad de poder extraerle aún más valor a dichas propuestas.

- **Tipo de saber**

Los saberes presentan una naturaleza diversa. Algunos son más **teóricos**, otros de tipo **procedimental** y finalmente, hay conocimientos que están muy relacionados con las **actitudes** del ser humano. Por lo tanto, en algunos casos las tareas fomentarán la reflexión, en otras tendrán una finalidad más memorística, a veces estarán encaminadas a la aplicación práctica...





pensar: https://img.freepik.com/vector-premium/joven-penso-que-gente-ilustracion-aislada-piensa_431956-312.jpg y https://aprendiendomatematicas.com/wp-content/uploads/2014/03/lego1.jpg

- **Disponibilidad horaria**

Eres itinerante de inglés y en tu próximo pueblo tienes una sesión de 2 horas seguidas de tu especialidad y otra media para trabajar la comprensión lectora. ¿Las tareas que planteas en uno y otro momento son similares? Otro caso: eres tutora y tienes toda la mañana con tu grupo, ¿podrías diseñar una situación de aprendizaje que ocupase un par de horas?

- **Recursos**

Como veremos posteriormente, los recursos desempeñan un papel crucial en estas clases y en estas etapas iniciales. Sin ellos, dificilmente podremos desarrollar correctamente algunas tareas.

Copyright 2026



Fuente: https://4.bp.blogspot.com/-ZOZufbYxdSc/UTJYqgRs2EI/AAAAAAAACrE/W_Nfg-zS77g/w1200-h630-p-k-no-nu/MATERIAL+MANIPULATIVO+SUMAS+%25286%2529.JPG

También debemos valorar los **recursos materiales del entorno**. ¿No crees que es mejor aprender lo que es un árbol viéndolo *in situ*, que a través de un dibujo de un libro de texto?



Fuente: https://media.istockphoto.com/id/473342826/es/vector/de-lectura.jpg?s=612x612&w=0&k=20&c=vlskyXHCewSz5Y7oS71klCkVqvK5nVx9INvvyA6SiHI=

Finalmente, debemos considerar los **recursos humanos**. ¿Plantearías el mismo tipo de tarea estando solo que en una situación de docencia compartida?

> ¡Ojo! No nos referimos solo a cuando tenemos apoyos de otros docentes. La **comunidad educativa** puede ser una extraordinaria fuente de recursos humanos.



Fuente: https://www.lavanguardia.com/andro4all/hero/2020/09/Abe-Simpson-contando-una-historia.jpg?width=1200

> En resumen, **el diseño de tareas es una parte fundamental de la enseñanza** y considerar estos factores ayuda a crear situaciones de aprendizaje más efectivas y enriquecedoras.

Tipos y combinación de tareas y situaciones

Además de los factores que acabamos de describir, el diseño y la selección de tareas y situaciones de aprendizaje exige un análisis profundo respecto a **qué tipo de tarea es la más apropiada para cada situación**.

Esta labor es común a todos los contextos educativos, independientemente de la etapa, la organización del aula o la enseñanza. Sin embargo, la naturaleza de estas aulas provoca que la clasificación de las tareas empleadas en ellas sea parcialmente diferente al de otros contextos educativos. **Conocer esta clasificación puede ayudarnos a realizar correctamente dichos procesos de diseño y selección**.

En las próximas secciones, examinaremos cada una de las categorías que recoge la siguiente imagen y ofreceremos ejemplos concretos.



Flipped classroom en aulas rurales multigrado by Javier Castillo López is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional License.

Según el diseño

> En las ARM se ha de combinar tareas comunes para todo el alumnado, con otras que se adapten a las necesidades específicas y a los requisitos normativos.

Diseño común

El diseño común supone que **todos los miembros de la clase realicen la misma tarea**, independientemente de su capacidad y de su curso. Tenemos dos alternativas, como vimos anteriormente:

- Misma tarea, pero diferente contenido.
- Misma tarea y mismo contenido.

En este segundo caso, se ha de considerar el **criterio de profundización diferencial.** Si las llevamos a cabo, tendremos que pensar en crear **adaptaciones** en torno a:

- **El tipo de apoyo.**

¿Ofrecemos a todos el mismo apoyo? ¿En qué nos basamos para destinar más o menos tiempo con cada aprendiz? Uno de los factores que condicionan la respuesta a estas preguntas es el tipo de tarea.

> Por ejemplo, si solicitamos que todos los estudiantes vean un mismo vídeo explicativo sobre los océanos, debemos proporcionar un apoyo especial a los más jóvenes o con un nivel competencial inferior, para que puedan comprender la información.

> Otro ejemplo. Queremos que cada uno describa a su persona favorita. Algunos pueden necesitar una estrategia más analítica, pautándoles cada una de las cuestiones que pretendes que traten. Mientras, otros pueden abordar la descripción de una manera más global.

Podemos sentarnos al lado de unos, para **acompañarlos con conocimiento y con cercanía emocional;** mientras que **otros necesitarán cierta autonomía** para que den rienda suelta a su capacidad.

- **El nivel de exigencia.**

También podemos adaptar lo que pedimos a cada estudiante. Sigamos con los ejemplos anteriores.

> Mientras que a un itinerario le podemos pedir que descubran y expliquen la idea principal del vídeo y dos ideas secundarias; otro de los itinerarios simplemente tendrá que decirnos cuál es la idea principal.

> La descripción de unos deberá analizar siete ítems, mientras que otros solo tendrán que decir un rasgo físico y otro psicológico que le guste.

En las tareas comunes hemos de ser claros, de manera **que comprendan qué se espera de cada uno de ellos**. Debemos fijar qué es “obligatorio” y qué se considera opcional. Entendiendo esto como una semilla para el futuro.

> De este modo, aunque el límite final de lo que llegue a aprender se encuentre en la capacidad del estudiante, el nivel de exigencia debe presentar un tope claro.

Diseño diferenciado

Copyright 2026

Aunque estemos trabajando contenidos parcialmente comunes, **podemos plantear tareas diferentes**. Existen dos opciones: simultáneas y complementarias.

> Las **tareas simultáneas** son todas aquellas que se desarrollan con independencia de las que realizan el resto de la clase. En paralelo y sin contacto con otros.

Por ejemplo, un grupo puede estar realizando una lectura sobre cómo construían las grandes catedrales para deducir cómo se construyó la iglesia de su localidad, mientras que otros estarían creando un campo semántico con los oficios que conocen de las personas de su pueblo.

Podemos aprovechar para **trabajar contenidos específicos de cada grado**. Mientras algunos estudiantes trabajan en sumas, otros pueden concentrarse en divisiones.

> En las **tareas complementarias,** trabajos asumidos por los diferentes grupos se encuentran relacionados.

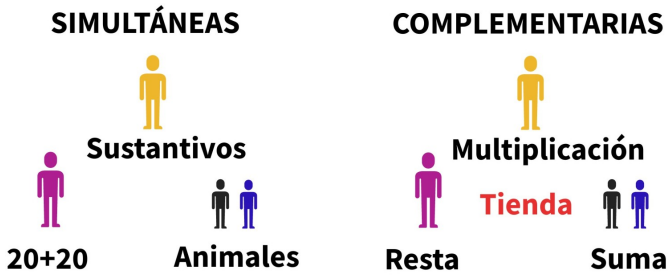
Tomando como referencia los ejemplos anteriores, tenemos:

En el ejemplo de la construcción de la iglesia, podríamos convertir ambas tareas en complementarias. Mientras unos analizan cómo se construyeron, otros elaboran el campo semántico de oficios relacionados con el sector de la construcción. Finalmente, a través de una puesta en común, se podría determinar qué oficios podrían haber participado en la construcción de edificios como iglesias, casas señoriales o casas más simples de su localidad.

¿Serías capaz de relacionar el trabajo de las sumas de un grupo, con el de las divisiones de otro? Nosotros hemos pensado esta propuesta.

Si en nuestra clase tenemos montada una especie de cooperativa o tienda, los diferentes itinerarios pueden abordar una tarea de compra. Unos compran varios packs de yogures para su familia y otros, posteriormente, pueden determinar qué cantidad de yogures le

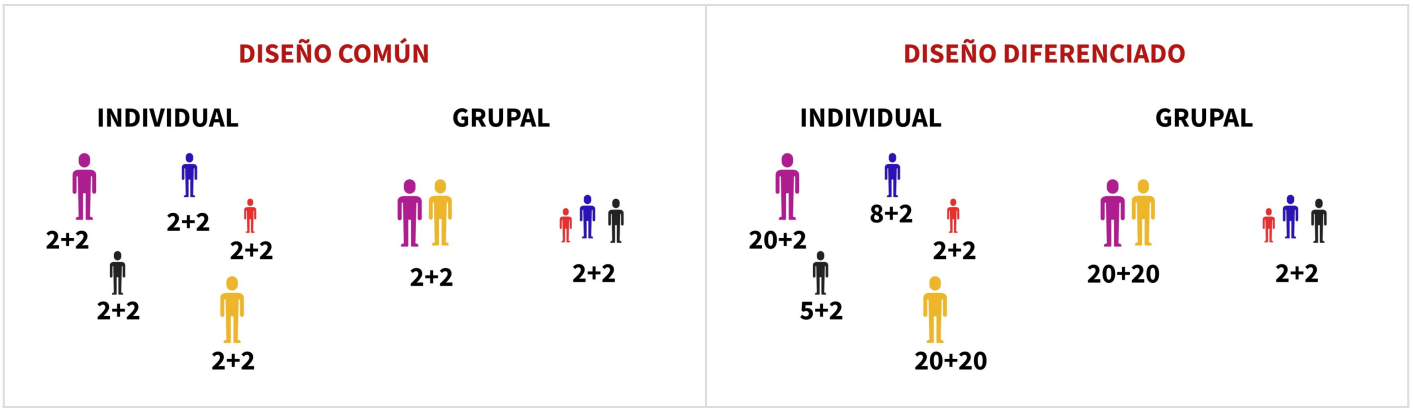
corresponde a cada miembro de la casa.



Fuente: elaboración propia.

Según la ejecución

Podemos plantear **tareas individuales o tareas grupales**. Tanto unas como otras pueden ser comunes o diferenciadas. La diferencia se encuentra en si se realizan de manera individual o en equipos.



Fuente: elaboración propia.

Se puede llegar a pensar que las **tareas grupales** son bastante frecuentes en las ARM. De hecho, podemos concebir que esta posibilidad es **una de las características más interesantes de estas clases**. Sin embargo, las **evidencias indican que son menos frecuentes** de lo que se cree y que, en su lugar, prevalecen las tareas individuales (Mulryan-Kyne, 2005; Santos, 2007).

Dentro de las tareas grupales, podemos **diferenciar entre tareas graduadas y tareas multigrado**. Las primeras son acometidas por itinerarios o grupos formados por estudiantes de un mismo curso. En las segundas, la agrupación engloba a aprendices de diferentes cursos.



Fuente: elaboración propia.

Obviamente, el número de estudiantes que tenemos de cada curso es un factor a tener en cuenta, ya que, **en ocasiones, no podremos realizar una agrupación graduada**, por contar con un solo estudiante de un curso. Pero no vemos esto como una limitación. Valoramos **el potencial de las tareas grupales de tipo multigrado**, ya que favorece el enriquecimiento mutuo de los diferentes componentes del grupo.

Además, siempre **podemos adaptar los roles dentro del grupo**, para que todos puedan participar en la consecución del objetivo colectivo.

> En un lapbook colectivo, unos seleccionan las fotos de los animales con el docente, aprendiendo sus nombres; otros realizan los títulos de la clasificación según su alimentación; finalmente, el itinerario más avanzado va creando una pequeña explicación, en una hoja de colores que será plegada junto al nombre y la foto. Todos participan en una labor común, aunque tengan roles diferentes (e incluso, intercambiables).

Según la complejidad

La complejidad debe ser **analizada desde la perspectiva del docente y de los estudiantes**.

Para nosotros, hay algunas tareas cuyo diseño es bastante complejo. Desgraciadamente, no tenemos todo el tiempo del mundo y **hemos de ser realistas**. En un aula multigrado hay que diseñar las tareas, pensar en las adaptaciones para cada grupo, definir los criterios que se van a emplear para evaluarlas, registrarlo todo…

Por ello, **te recomendamos que seas selectiva/o en la elección de tareas en las que invertir tiempo**. Las tareas que añaden un **valor significativo** al aprendizaje son las que merecen una atención especial.

Copyright 2026

> ¡Ojo! No estamos diciendo que algunas tareas no deban ser bien planteadas. Solo decimos que nuestro tiempo es finito y si vas a destinar tres horas para preparar un material que el alumnado va a "consumir" en cinco minutos y que solo requiere rellenar huevos o pinchar en un botón, sin nada de reflexión, pues...

Por otro lado, debemos pensar en **la complejidad de la tarea para el aprendiz**. Desde esta perspectiva, algunas pueden ser afrontadas de manera **autónoma**, mientras que en otras, debemos ofrecerles cierto **apoyo**.

> Si todas las tareas que diseñamos son completamente autónomas para los estudiantes, es posible que no estemos profundizando lo suficiente y en consecuencia, no estemos estimulando el uso de habilidades cognitivas de orden superior.

> Si todas las tareas que planteamos están pensadas para que sean afrontadas con mucho apoyo, probablemente estemos construyendo el tejado antes de los cimientos. Pero además, estaremos cometiendo un fallo organizativo, ya que un solo docente no puede apoyar a todo el alumnado, en todo momento.

Una reflexión final

Para ayudarte a comprender el motivo por el cual acabamos de mostrarte estos contenidos, vamos a lanzarte algunas preguntas.

¿Todos los miembros de una clase multigrado tienen que hacer la misma tarea?

¿Todos los miembros de una clase multigrado tienen que hacer tareas diferentes?

¿Todas las tareas presentadas en aulas multigrado han de ser afrontadas de manera individual?

¿Todas las tareas presentadas en aulas multigrado han de ser afrontadas en grupos graduados?

¿Todas las tareas presentadas en aulas multigrado han de ser afrontadas en grupos multigrado?

¿Puedes diseñar las tareas sin tener en cuenta las características de tu alumnado?

¿Puedes diseñar las tareas sin tener en cuenta el material que necesitas para desarrollarla?

Copyright 2026

¿Las situaciones de aprendizaje que diseñes dependen del tiempo que dispongas y de la distribución de este?

¿Todas las tareas deben presentar el mismo grado de exigencia para todos los estudiantes que las afrontan?

¿Vas a apoyar a todos los estudiantes por igual en cada tarea?

¿Las tareas que diseñas para momentos de docencia compartida son similares a las que presentas cuando afrontas la enseñanza en solitario?

Como ves hay un sinfín de preguntas (y muchas más que no hemos formulado) que pueden plantearse al diseñar las situaciones de aprendizaje. Muchas de ellas no tienen una respuesta cerrada ni definitiva. Sin embargo, en conjunto, nos llevan a preguntarte una última cuestión:

> Si las tareas que puede realizar el alumnado pueden ser tan diversas y hay tantos factores a tener en cuenta, ¿por qué seguimos planteando las que proponen las editoriales sin reflexionar ni valorar todas estas variables?

Como docentes, debemos ser conscientes de la **amplia gama de oportunidades de aprendizaje que podemos brindar a nuestros estudiantes**. Es nuestra misión reflexionar sobre ello. Analizarlas, clasificarlas según lo que suponen, combinarlas... Todo este ejercicio consciente nos ayudará a **construir propuestas de verdadero valor pedagógico ajustadas a lo que necesitan y queremos**.

Copyright 2026

Unidad 13. Atención pedagógica combinada

Atención pedagógica directa e indirecta

Todos los **estudiantes deben realizar diferentes tareas mientras se encuentran en el horario escolar**. En las dinámicas basadas en la lección magistral, el estudiante actúa como receptor de la información expuesta por el docente.

Existe cierta confusión en lo relativo al aprendizaje significativo. Ausubel, uno de los creadores del concepto, entiende que también puede existir un aprendizaje significativo por recepción. Es decir, mediante una lección magistral. Todo depende de la actividad cognitiva que realiza el estudiante. Si realiza una escucha activa, puede aprender significativamente.

PARA SABER MÁS: A continuación, incorporamos un fragmento que trata esta cuestión, procedente de la obra “La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual” de Rodríguez Palmero.

> Tanto el aprendizaje por descubrimiento (recordemos que esta teoría surge en el marco de una creciente tendencia a su uso) como el aprendizaje receptivo pueden ser mecánicos o significativos. Es una falsa asunción pretender que el descubrimiento y la reconstrucción del conocimiento que se le supone conduce a un aprendizaje significativo, del mismo modo que es erróneo también considerar que una estrategia basada en la exposición verbal, es decir, un aprendizaje por recepción, no pueda ser significativo. Ambos modos pueden ser tanto significativos como mecánicos, puesto que esta condición depende de la forma de asimilar y almacenar la nueva información en la estructura cognitiva. Por eso Ausubel entiende que se ha generado

> una confusión entre dos dimensiones distintas del proceso de aprender: por recepción/por descubrimiento y aprendizaje mecánico/aprendizaje significativo, estableciéndose en ambas sendos continuos entre un extremo y el otro. (Rodríguez Palmero, 2011, p.33)

En el resto de momentos de estas dinámicas más tradicionales, tras esas explicaciones, así como en las propuestas que empleen metodologías activas, el alumnado debe afrontar una serie de actividades. Es algo que, como docentes, siempre hemos de prever. Por ello, en nuestra programación, hemos de diseñar diversas labores para todos y cada uno de ellos.

Al mismo tiempo que ellas y ellos se encuentran abordando estos desafíos académicos, **el docente debe ofrecer apoyo** y seguimiento. Es algo habitual. Sin embargo, esta cuestión esconde un problema.

> Un docente no puede ofrecer atención directa simultánea y continua a la totalidad de aprendices.

De hecho, la evidencia parece demostrar que en las **ARM, los estudiantes pasan gran parte de la jornada escolar trabajando sin supervisión directa del docente** (Mulryan-Kyne, 2005). No tenemos el don de la ubicuidad, por lo que **debemos seleccionar a quién ofrecer una atención pedagógica directa** en cada momento.

Sí, directa, porque existe otro tipo de atención pedagógica. Ayudar a un estudiante o grupo concreto no significa que estemos descuidando al resto, sino que le **estamos ofreciendo una atención pedagógica indirecta** (Montero, 2002). Estamos atentos a lo que sucede en segundo plano. Les vemos por el rabillo del ojo. Ampliamos el alcance de nuestra audición y somos capaces de escuchar hasta el más mínimo susurro.

> El problema aparece si no planificamos cómo combinar de manera efectiva la atención pedagógica directa y la indirecta.

¿Alguna vez has tenido la sensación de actuar como un bombero que se dedica a ir apagando fuegos allí donde van apareciendo?

Tal y como defiende Terigi (2008), **no debemos plantear nuestra actividad en el aula de manera totalmente reactiva**. Es decir, basada en la improvisación o centrada exclusivamente en las solicitudes activas o evidentes de los estudiantes.

¿Por qué no?

Copyright 2026

- **La falta de atención planificada puede generar la aparición de tiempos muertos.**
- **Podemos ofrecer una atención desigual entre los diferentes estudiantes.**

¿Es esto último un problema?

No evaluamos esta cuestión en términos cuantitativos, sino cualitativos. Es posible que dediquemos mucho tiempo a los estudiantes con mayores dificultades, a los más jóvenes o a los que muestran un comportamiento disruptivo.

¿Y qué ocurre con los mayores, los más competentes y los que son más tranquilos y se enfocan más en la tarea encomendada? Que, desgraciadamente, en muchos casos **pasan desapercibidos o no les damos el apoyo que necesitan**.

> Insistimos, no se trata de la cantidad de tiempo, sino de proporcionarles apoyo cuando lo necesitan, no cuando tengamos tiempo libre después de atender a los demás.

Por lo tanto, desde la bibliografía específica sobre escuela rural, se recomiendan diferentes acciones, encaminadas a mejorar esta distribución de nuestra limitada capacidad para apoyar al alumnado, que nosotros hemos clasificado en tres grandes categorías:

- Planificar la atención pedagógica directa del docente.
- Planificar la atención pedagógica indirecta.
- Distribuir la atención pedagógica según la complejidad de las tareas.

A ello dedicaremos las próximas secciones.

Planificar la atención pedagógica directa del docente

A diario, hay situaciones en las que estás explicando, corrigiendo o ayudando a un estudiante o grupo, de forma cercana. En eso consiste la **atención pedagógica directa**. En estos momentos, lo más habitual es que actúes como la principal fuente de información para tu alumnado.

Volviendo al símil del bombero, cuando no organizamos estas actuaciones, vamos repartiendo explicaciones de manera improvisada o a petición de nuestros estudiantes. Lo que nos dicen algunos expertos es que, en la medida de lo posible (reconociendo que no siempre es factible), **debemos tomar una serie de decisiones para ser más eficientes y maximizar nuestro**

impacto en el aula. Para ello, debemos considerar previamente algunas cuestiones.

Tipos de ajustes didácticos

En primer lugar, es crucial determinar **quiénes van a ser los receptores de estos ajustes**



ones pueden estar dirigidas a

Fuene: elaboración propia.

La **atención individual** está dirigida a resolver las necesidades de un estudiante. La investigación indica que este tipo de interacción prevalece cuando dividimos la programación según los diferentes grados (Smit y Engeli, 2015).

La **atención grupal** también puede estar orientada de forma **graduada**, para todos los miembros de la clase que estén cursando un curso específico.

Finalmente, existe la posibilidad de brindar **apoyo a grupos compuestos por estudiantes de diferentes grados**. Bien porque la tarea estaba diseñada bajo este formato, o porque creemos que la explicación puede interesar a diversos aprendices, independientemente de la actividad o curso de matriculación.

Dentro de esta última opción, se encuentra lo que se conoce como *whole class teaching/instruction* (enseñanza para toda la clase, al mismo tiempo). En este sentido,

> ¿crees que es posible dar una misma explicación que sirva a estudiantes tan heterogéneos?

Es una pregunta tendenciosa, lo sabemos. Quizá pensaste que te estábamos orientando a responder que “no”. Sin embargo, es una estrategia que aplicamos cada día y es respaldada por diversos expertos, siempre y cuando la implementemos de forma puntual y cuidadosa.

Uno de estos expertos es Bustos. Este autor defiende que esta estrategia puede desarrollarse **flexibilizando el nivel de instrucción**. No se trata de ofrecer una lección homogénea, sino de:

- Proporcionar información **alternando el tono**.
- **Intercalar** ideas, términos y ejemplos más profundos con otros más sencillos.
- **Emplear refuerzos** visuales y materiales para complementar los aspectos abstractos…

Para este autor **es un arte**. Bien ejecutada, una lección de este tipo puede captar la atención de todos los estudiantes de la clase, provocando que las **diferencias de edad y curso desaparezcan momentáneamente**.

Organización temporal de los ajustes didácticos

Piensa en tu clase actual o en una pasada. ¿A quién le dedicabas más atención? ¿Era una elección consciente o surgía de manera espontánea?

En líneas anteriores denunciamos que, en ocasiones, **determinado alumnado nos acapara en exceso**. No porque no lo necesiten, sino porque debemos elegir y no siempre dicha elección está basada en criterios previamente reflexionados.

Uno de estos criterios, como vimos, es el tiempo. Pero **no se trata de realizar un reparto temporal rígido** e igualitario desde el punto de vista cuantitativo. Se trata, más bien, de una **gestión flexible** que combine:

- **Tiempos de atención directa planificada**, para garantizar que se satisfagan las necesidades fundamentales de todos los estudiantes.
- **Tiempos improvisados y reactivos**, que nos permitan ir cubriendo las necesidades sobrevenidas durente los diferentes trabajos.

Para configurar esta distribución, debemos analizar las:

- **Características del alumnado**. Individualmente y como colectivo.
- **Características de la secuencia didáctica planteada**. De este modo, podremos determinar qué aspectos serán más complejos en cada itinerario, en qué momentos se van a trabajar y en consecuencia, cuándo nuestra atención será más necesaria.

En la bibliografía, no aparece una regla fija respecto a la duración de estos intervalos de atención directa, pero sí tenemos claro que:

- **Variarán según la complejidad** de la tarea o saber tratado.
- **Deben ser lo más breves posible**. Han de permitirnos cubrir las necesidades de enseñanza y las de aprendizaje, pero creemos que no es muy recomendable, por ejemplo, plantear un intervalo de atención directa que dure 30 minutos para un grupo.

Desdobles y docencia compartida

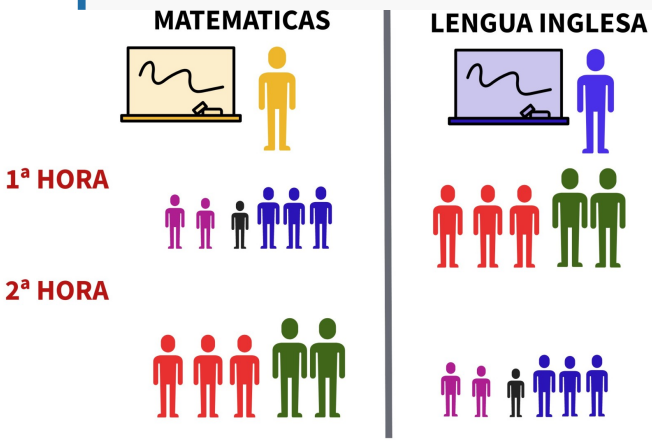
El tipo de atención que podemos ofrecer cambia cuando contamos con más recursos humanos.

> Ahora bien, debemos tener en cuenta el uso que hacemos de ellos. Si en algún momento del horario semanal, contamos con más de un docente para atender a un mismo grupo, podemos plantear desdobles o docencia compartida.

Desdobles

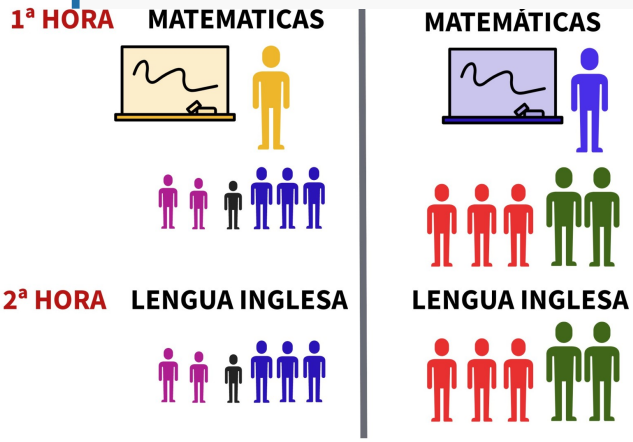
Los desdobles implican **dividir la clase en subgrupos, asignando a un docente a cada uno**. Existen varias opciones, como se puede observar en las siguientes imágenes.

> Los **desdobles simultáneos** son aquellos encaminados a impartir áreas diferentes, de manera simultánea a diversos subgrupos, funcionando a modo de circuito.



Fuente: elaboración propia.

> Los **desdobles complementarios** permiten desarrollar programaciones didácticas graduadas, en paralelo, a subgrupos diferentes. Ambos grupos tratan el mismo área, pero se separan para homogeneizar la propuesta, probablemente tratando contenidos diferenciados .

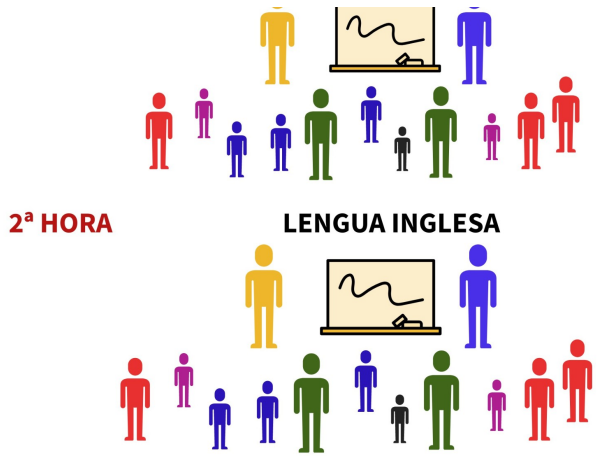


Fuente: elaboración propia.

En ambos casos, por lo general, **se separa físicamente al alumnado en dos o más aulas**. Somos conscientes de que, en ocasiones, también ocurre esto dentro del mismo espacio, pero existe una “pared ficticia” que los mantiene separados.

Docencia compartida

La otra alternativa consiste en diseñar dinámicas de docencia compartida (codocencia).



Fuente: elaboración propia.

Esta puede ser definida como:

> “aquellas prácticas de enseñanza cooperativa desarrollada por dos o más docentes” (Beamish et al., 2006 como se citó en Castro Zubizarreta et al., 2017, p.2).

Siempre implica el trabajo de **varios docentes en el aula, de manera compenetrada** y, normalmente, sin asignación estricta a un grupo de alumnado (aunque hay variantes). Este tipo de actuación **amplía las posibilidades de ofrecer una atención pedagógica directa**, beneficiándose el conjunto de estudiantes de la presencia de ambos profesionales.

PARA SABER MÁS: si quieres ampliar tus conocimientos sobre codocencia, te recomendamos este vídeo del colegio Ramiro Solans de Zaragoza, en el que se explica, brevemente, en qué consiste. Aunque existen ciertos matices, dado que ellos unen dos clases y nosotros estamos tratando de ver cómo aprovechar los apoyos de otros docentes en nuestro aula.

https://www.youtube.com/embed/O4mj5bQtJdE?ab_channel=Escuela21

Además, es importante destacar que **los recursos humanos pueden provenir no solo del personal escolar, sino también de la comunidad educativa**, incluyendo familias y vecinos,

que pueden ofrecer valiosa información, enriquecimiento y apoyo.

> En definitiva, **debemos diseñar cómo vamos a distribuir nuestro apoyo**. Sabemos que esta afirmación puede provocar ciertas dudas. No te pedimos que tengas cronometrado cuánto tiempo vas a ayudar a cada estudiante. Lo que te recomendamos es que pienses sobre ello, al diseñar tus clases. Que seas consciente de cómo vas a interacturar con tus estudiantes y que trates, en la medida de lo posible, de ceñirte a un plan. Obviamente, deberás readaptarlo cuando sea necesario, pero siempre tendrás un punto de partida y de retorno.

Planificación de la atención pedagógica indirecta

Tan crucial como la organización de la atención pedagógica directa es la **planificación de los momentos en los que los estudiantes trabajan sin esta supervisión**, es decir, cuando se encuentran bajo atención pedagógica indirecta.

Esta planificación, como anticipa la siguiente imagen, implica reflexionar sobre, al menos, tres grandes cuestiones:

- Los roles asumidos por los estudiantes.
- La metodología empleada.
- Los recursos de autoaprendizaje.



Fuente: elaboración propia.

Roles del alumnado

Dentro de esta cuestión, también hemos de diferenciar entre dos aspectos estrechamente relacionados. Por un lado, hablamos de autonomía en el trabajo del alumnado y por otro, de la tutorización entre iguales.

> Una de las principales responsabilidades de los docentes de ARM es conseguir que su **alumnado sea capaz de afrontar diferentes tareas con cierto grado de independencia** (Boix y Santos, 2015; Little, 2005; Terigi, 2008; UNESCO, 2015).

Dado que no podemos atender a todos al mismo tiempo, es fundamental que los aprendices sean capaces de trabajar de forma autónoma. Ahora bien, como ya se indicaba en la imagen anterior, **no debemos confundir la autonomía con la ejecución mecánica de tareas**. Al ofrecer un listado de actividades repetitivas estamos generando automatismos. Una **autonomía ficticia** en tanto que solo ejecutan, no toman decisiones. Y eso, creemos, no es ser autónomo en el trabajo.

> Un estudiante demuestra que es **autónomo** cuando es capaz de reflexionar sobre su aprendizaje, procesando y asimilando la información de forma crítica, creando y/o aplicando esquemas de conocimiento.

Ahora bien, la autonomía **también se manifiesta cuando los estudiantes pueden contribuir de manera productiva en un grupo**, ya sea para construir conocimiento de forma colectiva o para asumir, en momentos específicos, el rol de docente. En este sentido, la **tutoría entre iguales se convierte en una estrategia altamente beneficiosa en el contexto de ARM**.

En alguna ocasión, ¿has solicitado que estudiantes de cursos superiores explicasen, ayudasen o corrigiesen a otros aprendices más jóvenes? Lo que te proponemos es que aproveches esta opción, la planifiques y la entrenes. Incluso, que expliques a los estudiantes y a sus familias, los beneficios que esto conlleva, para que no tengan temores infundados, que les lleven a pensar que están perdiendo su tiempo.

> Esta estrategia permite enriquecer la atención pedagógica indirecta, dado que **amplía el número de referentes pedagógicos, conductuales y emocionales**. Además, demuestra al alumnado que su conocimiento tiene valor para sí mismos y para otros.

Metodología

En este punto, no profundizaremos en el concepto de metodologías activas, ya que lo exploraremos en el último módulo. No obstante, es importante destacar que **existen diversas metodologías que fomentan la autonomía real de los estudiantes**. Estas, además de ser beneficiosas para ellos, al permitirles adquirir conocimientos de una manera más significativa, son una excelente opción para crear dinámicas en las que pueden trabajar de manera verdaderamente autónoma, **sin depender totalmente del docente**.

Es crucial que las analices y determines cuáles se adaptan a las características de tu alumnado. Pero, también, cuáles pueden ayudarte a organizar dinámicas en las que tú no llevas el peso de la actividad y puedes dedicarte a acompañar a los aprendices.

Recursos de autoaprendizaje

El último módulo también nos brindará la oportunidad de profundizar en la organización de los recursos. En este punto, simplemente queremos adelantar que tanto **los recursos materiales como los digitales pueden ser configurados como recursos de autoaprendizaje**. Recursos que **permiten al alumnado acceder a la información siguiendo su propio ritmo**, bien porque favorecen una aproximación por descubrimiento, bien porque ofrecen una lección magistral, como es el caso de los recursos audiovisuales.

> De esta manera, un estudiante genuinamente autónomo puede explorar estos recursos y extraer conclusiones provisionales mientras el docente brinda atención directa a otros miembros de la clase.

Sin embargo, es importante destacar que **no todos los recursos se convierten en materiales de autoaprendizaje** simplemente entregándolos a los estudiantes.

Si les pedimos que lean un texto, pero nunca les hemos preparado para realizar una lectura crítica y comprensiva, ¿van a saber extraer la información que pretendemos? Probablemente, no. Estarán ocupados, sí, pero necesitaremos explicar todo desde el inicio.

Si les pedimos que vean un vídeo, pero no les hemos explicado que pueden tomar notas, que es posible rebobinar, pausar, etc. sí, verán el vídeo, estarán entretenidos 3 minutos, pero la profundidad del aprendizaje será escasa.

Copyright 2026

Se requiere una**preparación y selección** cuidadosa de los recursos, así como la **formación del alumnado** para que sepan cómo abordarlos. De lo contrario, tendremos que recuperar tiempo perdido.

Distribución de la atención pedagógica según la complejidad de las tareas

Como justificación de la propuesta que te mostraremos, vamos a profundizar en las teorías de dos autores fundamentales en la pedagogía del siglo XX: **Vygotsky y Bloom**.

La zona de desarrollo próximo

Desde las teorías constructivistas de Vygotsky (y Bruner) se explica que **el aprendiz necesitará ayuda** de otros individuos para poder **alcanzar determinados aprendizajes** que, en un momento determinado, escapan de lo que es capaz de aprender por sí mismo.

Simplificando mucho la cuestión, Vygotsky considera que el aprendizaje se divide en tres grandes fases:

Zona de desarrollo real: refleja lo que el estudiante sabe hacer, en este momento, de forma **autónoma**.

Zona de desarrollo próximo: hace referencia a lo que el estudiante **puede llegar a aprender gracias a la ayuda de otro** individuo que cuenta con más conocimientos. En el aula, esta figura puede estar representada por el docente u otro aprendiz (u otra persona de la comunidad). Pocas imágenes pueden resumir mejor esta el concepto de andamiaje:

Copyright 2026



Fuente: https://www.psicosolucionesistemicas.es/wp-content/uploads/2019/05/andamiaje.jpg

Zona de desarrollo potencial: representa el punto donde el estudiante, después de recibir ayuda, puede realizar nuevas tareas de forma autónoma, **alcanzando un nuevo nivel de desarrollo real**. Aunque también se establece una nueva zona de desarrollo próximo.



n estas tres fases.

Fuente: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQql9KjXHd_K77HpRjZ-QVglj2x4mQRCroKWg&usqp=CAU

Desde este planteamiento, el aprendizaje sigue la siguiente estructura:

Fase intrapersonal > fase interpersonal > fase intrapersonal.

> Comprender correctamente este proceso nos lleva a entender que habrá tareas que podrán ser asumidas de manera independiente, otras en las que necesitarán apoyo y finalmente, algunas que sirven para poner a prueba el avance alcanzado.

Ahora bien, ¿qué ocurriría si siempre pedimos trabajos que el alumnado puede realizar en solitario? Probablemente, que no avance y probablemente, se **aburra**.

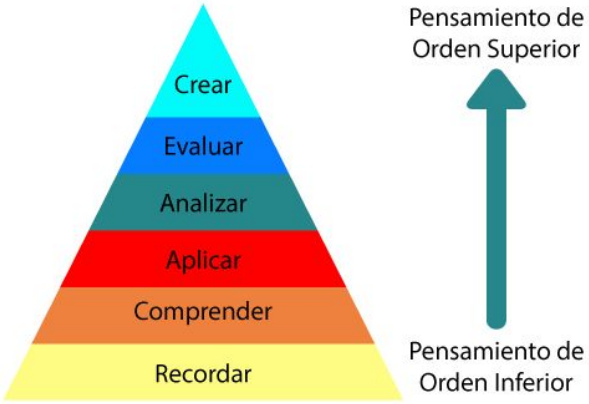
¿Qué ocurriría si siempre pedimos tareas que le resultan inasumibles, aún contando con apoyo? Lo más probable, además de no avanzar porque no es capaz de llegar a ese punto, es que se **frustre**.

¿Qué ocurriría si pedimos que todo el alumnado de la clase afronte, al mismo tiempo, tareas en las que va a necesitar mucho apoyo? Si tienes trillizos aprendiendo a andar en bicicleta, ¿puedes agarrar el sillín de los tres al mismo tiempo? Probablemente no. Pero tampoco se trata de ayudar a uno mientras los otros dos están sentados o chocando contra un árbol por intentarlo en solitario.

> Hemos de organizar la secuencia de tal forma que todos estén aprendiendo, pero solo algunos se encuentren en el punto crucial en el que necesitan tu ayuda.

Dicho de otro modo, en estos X minutos concretos de la clase de hoy, solo unos pocos estudiantes pueden contar con tu ayuda. Lo más recomendable es **ofrecérsela a quienes se enfrenten a tareas que se enmarcan dentro de su zona de desarrollo próximo**. El resto, puede estar afrontando actividades dentro de su zona de desarrollo real, para afianzar; y otros en su zona de desarrollo potencial, para testarse a sí mismos respecto a su nuevo aprendizaje.

La taxonomía de Bloom



Taxonomía de Bloom

Fuente: https://i.pinimg.com/564x/59/7a/54/597a5431bd1b7105ef8278a40b7eee4a.jpg

En la red existen numerosos recursos que nos explican en qué consiste esta taxonomía. Nosotros te pedimos que revises este vídeo:

https://www.youtube.com/embed/bT6QjTHkuME?ab_channel=RecursosAula

> PARA SABER MÁS: Si quieres aprender más sobre ello, puedes encontrar más información en estos otros enlaces: Educación 3.0 y Taxonomía de Bloom para la era digital. Quizá te resulten útiles estos otros recursos que facilitan su aplicación: búhos, verbos.

En definitiva, Bloom y sus discípulos, aseguran que **podemos clasificar las tareas según la exigencia cognitiva** que suponga para nuestros estudiantes. Obviamente, necesitarán más ayuda cuando se enfrenten a **tareas complejas**. En esos momentos **deberíamos estar disponibles**.

Veamos, mediante el siguiente ejemplo, cómo aprovechar la **Taxonomía de Bloom, en ARM**, para diseñar tareas dentro de **secuencias de aprendizaje de complejidad creciente**.

NIVELES	TAREA / OBJETIVO DIDÁCTICO / INDICADOR		
	ITINERARIO 1	ITINERARIO 2	ITINERARIO 3
RECORDAR	Identificar monedas de Euro	Identificar monedas y billetes de Euro	Identificar todas las monedas y billetes
COMPRENDER	Comprender cómo se utiliza el dinero	Comprender cómo se utiliza el dinero	Comprender cómo se utiliza el dinero
APLICAR	Juntar monedas	Juntar monedas y billetes	Juntar monedas y billetes
ANALIZAR	Utilizar monedas en intercambios comerciales simples	Utilizar monedas y billetes en intercambios comerciales simples	Utilizar monedas y billetes en intercambios comerciales complejos
EVALUAR	Valorar la corrección del intercambio realizado	Valorar la corrección del intercambio realizado	Valorar la corrección del intercambio realizado
CREAR	Crear un presupuesto para golosinas semanal	Crear un presupuesto para golosinas mensual	Crear un presupuesto para realizar un viaje todos los miembros de la clase

Fuente: elaboración propia.

Como puedes observar, estamos trabajando un **mismo contenido con profundización diferencial**. Las tareas presentan un tipo de diseño común, introduciendo ligeras modificaciones según los itinerarios. En cada uno de ellos, hemos planteado diferentes trabajos a realizar, teniendo en cuenta la exigencia cognitiva que supone para el alumnado.

Ahora, tras haber visto el ejemplo, te pedimos que reflexiones sobre estas cuestiones:

¿Qué crees que ocurriría si pedimos a todos nuestros estudiantes que se enfrenten a una tarea de baja exigencia? Es decir, que todos reconozcan monedas. ¿Podrían hacerlo en solitario?

¿Qué crees que ocurriría si pedimos a todos nuestros estudiantes que se enfrenten a una tarea de alta exigencia? Que todos creen un presupuesto. ¿Podrían hacerlo en solitario?

Copyright 2026

¿En cuál de estos dos casos van a necesitar más apoyo?

Por lo tanto:

> ¿Crees que es coherente pedir que todos los aprendices se enfrenten a tareas complejas de forma simultánea? ¿Podrías ayudar a todos en ese momento?

Propuesta de organización de las tareas y de la atención pedagógica directa

Nosotros entendemos que, para facilitar la organización del trabajo en el aula y la atención pedagógica que podemos ofrecer, **hemos de diseñar un plan de actuación**. Que abarque el movimiento docente dentro de la clase, pero también en el que se planifique la distribución de las tareas y de la atención.

Es importante aclarar que, lo que proponemos a continuación **es un punto de partida**. Una idea, un plan. Como hemos reflejado en otras recomendaciones previas, cuadrarlo todo perfectamente es una utopía. Sin embargo, como defendía **Galeano**, **la utopía sirve para caminar**. Para marcarnos un objetivo y tratar de conseguirlo, incluso si sabemos que la perfección es inalcanzable en este contexto.

Teniendo en cuenta todo lo que hemos ido exponiendo, tenemos dos consejos que ofrecerte:

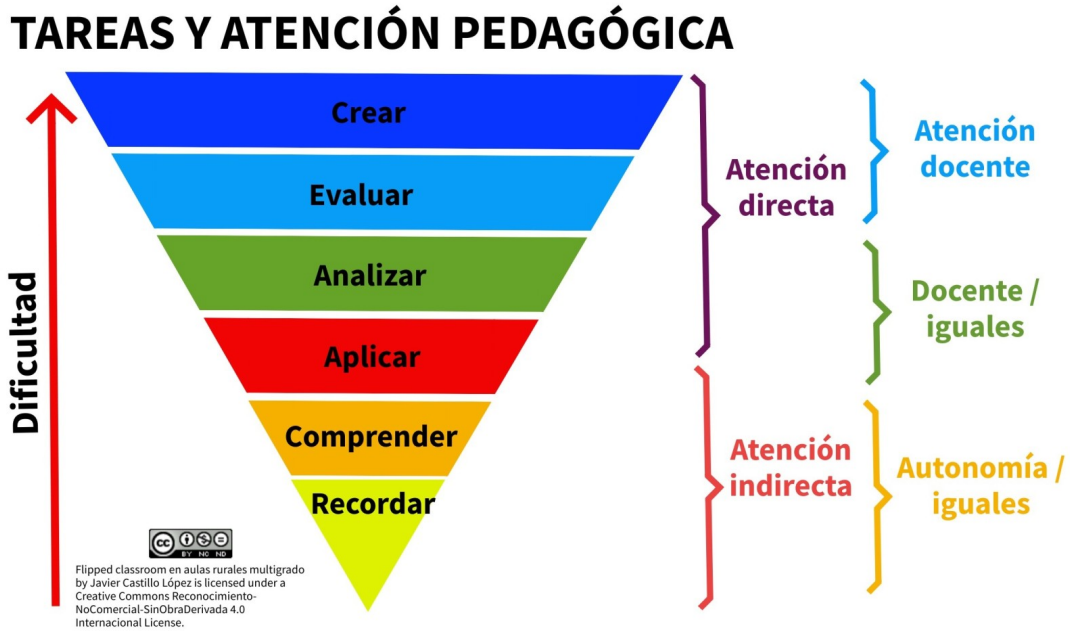
- **Organiza la atención pedagógica en función de la complejidad de las tareas.**

En unos casos, tu presencia será más necesaria que en otros, de modo que **aprovecha a brindar apoyo a quien se enfrente a tareas complejas**. Simultáneamente, **piensa en una forma de organizar la atención pedagógica indirecta**, de manera que otros miembros de la clase puedan ayudarse en tareas menos desafiantes.

- **Organiza las tareas dependiendo de la posibilidad de atención pedagógica que pueda ofrecerse.**

Dado que no puedes atender a todos simultáneamente, **evita diseñar situaciones en las que todos se enfrenten a tareas complejas al mismo tiempo**. Si sabes que tendrás que dedicar tiempo a explicar o corregir a un grupo específico, no asignes a otro grupo una tarea que requiera atención en su zona de desarrollo próximo, ya que no podrás asistirlos.

Hemos considerado una opción para abordar esta cuestión: **integrar la Taxonomía de Bloom y las diversas formas de atención pedagógica**, como se muestra en la siguiente imagen:



Fuente: elaboración propia.

Analiza la información proporcionada en este **video** para una comprensión más completa de nuestra propuesta:

https://www.youtube.com/embed/vhOzl5S8mME

De nuevo, lo que hemos hecho es recomendarte que **planifiques las tareas y la atención**. Para que reflexiones un poco más acerca de ello, te proponemos un pequeño ejercicio de reflexión mediante los dos ejemplos siguientes. Es esencial que mantengas tu punto de vista, ya que es posible que no concuerdes con nosotros, lo cual es valioso ya que implica que estás evaluando la información de manera crítica.

Ejemplo 1. Recuerda el ejemplo de las monedas y los billetes.

Siguiendo el ejemplo de las monedas, hemos diseñado una sesión para un ARM, en la se va a trabajar lo siguiente:

1. Explicación de monedas y billetes a toda la clase.
2. Ejercicios diferenciados de aplicación de monedas y billetes para toda la clase.

3. Creación individual de un presupuesto (toda la clase).

¿Qué opinión te merece esta estructura? En la tercera parte de la sesión se propone una actividad compleja. De hecho, puede situarse entre el 5º (Evaluar) y el 6º (Crear) nivel de Bloom. ¿Cómo podrías ayudar a todos? ¿En qué orden lo harías?

Ejemplo 2. Construcción de un mural colaborativo.

Con otra temática, para que veas más opciones, hemos preparado la siguiente sesión, también para un ARM. Lo que se pretende en ella es:

- Acceder a la información.
- Comprenderla.
- Resumirla.
- Seleccionar imágenes que refuercen las ideas.
- Iniciar la creación de un mural.

La estructura de sesión, con los itinerarios sería la siguiente:

NTERVALO	ATENCIÓN PEDAGÓGICA							
	DIRECTA DOCENTE		DIRECTA IGUALES		INDIRECTA IGUALES		INDIRECTA AUTOAPRENDIZAJE	
	GRUPO	TAREA	GRUPO	TAREA	GRUPO	TAREA	GRUPO	TAREA
10'	IT 3	EXPLICACIÓN DUDAS			IT 2	SELECCIÓN IMÁGENES	IT 1	VÍDEO
10'	IT 1	EXPLICACIÓN DUDAS			IT 2	SELECCIÓN IMÁGENES	IT 3	RESUMIR IDEAS
10'	IT 2	EVALUACIÓN IMÁGENES	IT 1	COOPERATIVO SÍNTESIS			IT 3	SELECCIÓN IMÁGENES
20'	IT 2 IT 3	MURAL			IT 1	SELECCIÓN IMÁGENES		
10'	IT 1	MURAL	IT 2 IT 3	EXPLICACIÓN				

> ¿Qué opinión te merece esta estructura? Hemos intentado ajustar la atención pedagógica según la complejidad de las tareas. En algunos momentos, brindamos atención directa a un itinerario, mientras que otros se trabaja con cierta autonomía, ya que no son excesivamente exigentes. También hemos incluido una tarea intermedia (selección de imágenes) en la que es posible solicitar apoyo puntual a un estudiante de cursos superiores (itinerario 3).

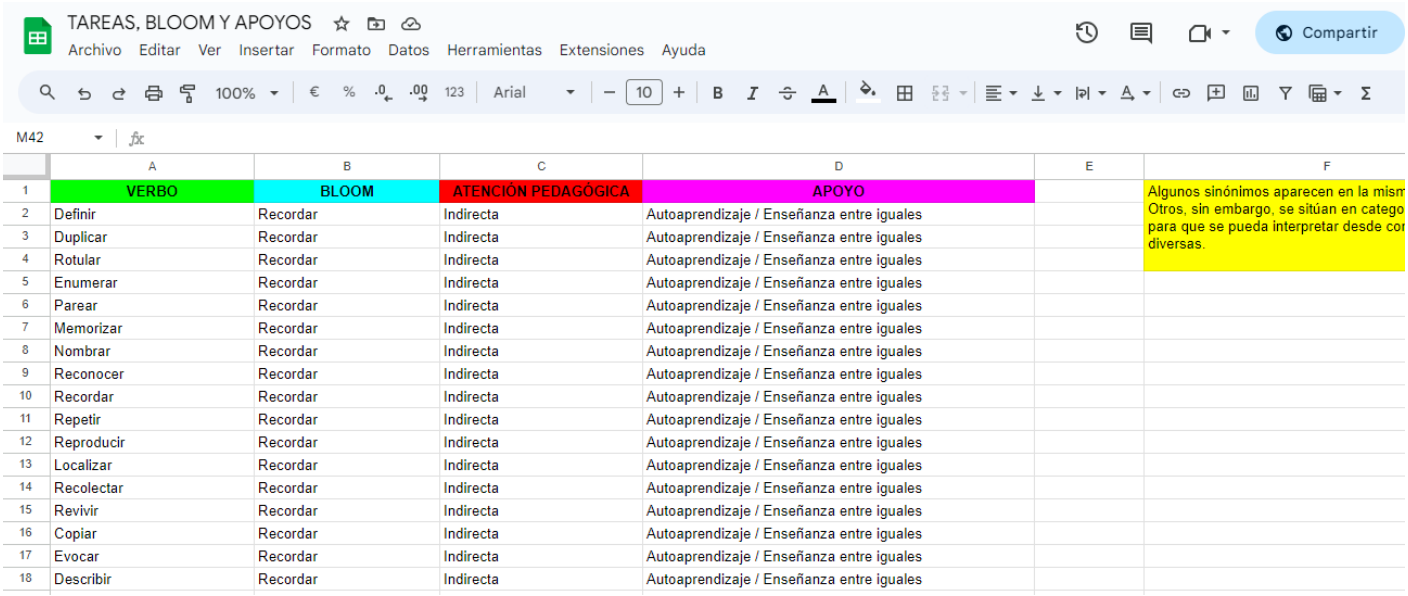
Es posible que en este momento consideres que organizar toda esta estructura para cada sesión, semana tras semana, durante todo un año escolar, **sea poco realista**, y probablemente tengas razón. Independientemente de la estructura por la que optes, te recomendamos usar un plan y aplicarlo, sobre todo, en situaciones de aprendizaje que estén conformadas por varias actividades o tareas más simples.

Y sobre todo, como decíamos, entiende que esto es una idea de base. La utopía hacia la que caminar. **Nunca una imposición férrea que nos genere más problemas que soluciones.**

Finalmente, para acabar este apartado, queremos presentarte un recurso adicional. En esta **hoja de cálculo** hemos relacionado diferentes verbos, que solemos emplear al diseñar tareas escolares, con su posible nivel de la Taxonomía de Bloom y en consecuencia, con el tipo de atención pedagógica que podría plantearse. De este modo, puedes orientarte respecto al grado de complejidad de una tarea y así tomar decisiones respecto a la atención pedagógica.

Está en modo **LECTURA**. Si deseas utilizarla, haz una copia haciendo clic en: Archivo>Hacer una copia. A partir de ahí, es tuya. Úsala como prefieras. Puedes emplearla como consulta simple, o puedes diseñar tus tablas de programación de situaciones de aprendizaje vinculando celdas y hojas...

Accede al recurso **aquí**.



	A	B	C	D	E	F
1	VERBO	BLOOM	ATENCIÓN PEDAGÓGICA	APOYO		Algunos sinónimos aparecen en la mism
2	Definir	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		Otros, sin embargo, se sitúan en catego
3	Duplicar	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		para que se pueda interpretar desde cor
4	Rotular	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		diversas.
5	Enumerar	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		
6	Parear	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		
7	Memorizar	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		
8	Nombrar	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		
9	Reconocer	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		
10	Recordar	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		
11	Repetir	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		
12	Reproducir	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		
13	Localizar	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		
14	Recolectar	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		
15	Revivir	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		
16	Copiar	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		
17	Evocar	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		
18	Describir	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		

El modo de uso simple, consistiría en:

- Piensa qué quieres que tu alumnado haga para tratar unos contenidos y alcanzar unas competencias específicas.
- Define el verbo que representa la acción principal de dicha propuesta.
- Busca dicho verbo en el listado. Puedes pinchar en ctrl+f y se abrirá un buscador. Si no aparece, piensa en posibles sinónimos (cuando te hagas tu copia, puedes

incluir dicho verbo, si lo consideras apropiado).

- Observa en qué categoría de Bloom ha sido enmarcado. Algunos verbos aparecen en varias categorías, pues depende del enfoque que se le quiera dar. Piensa si estás de acuerdo respecto a dicha categoría.
- Analiza si, para esa acción, se recomienda una atención directa o indirecta.
- Finalmente, fíjate si puede llegar a ser adecuado que el propio alumnado actúe como tutor de otros que necesitan ayuda.
- Si los itinerarios van a realizar tareas diferentes, repite el proceso con cada uno de ellos.
- A partir de ahí, dado que no es una norma fija, analiza toda la información que te ha reportado este instrumento simple y toma tus decisiones respecto a cómo organizar tu sesión.

Copyright 2026

Unidad 14. Circulación del saber

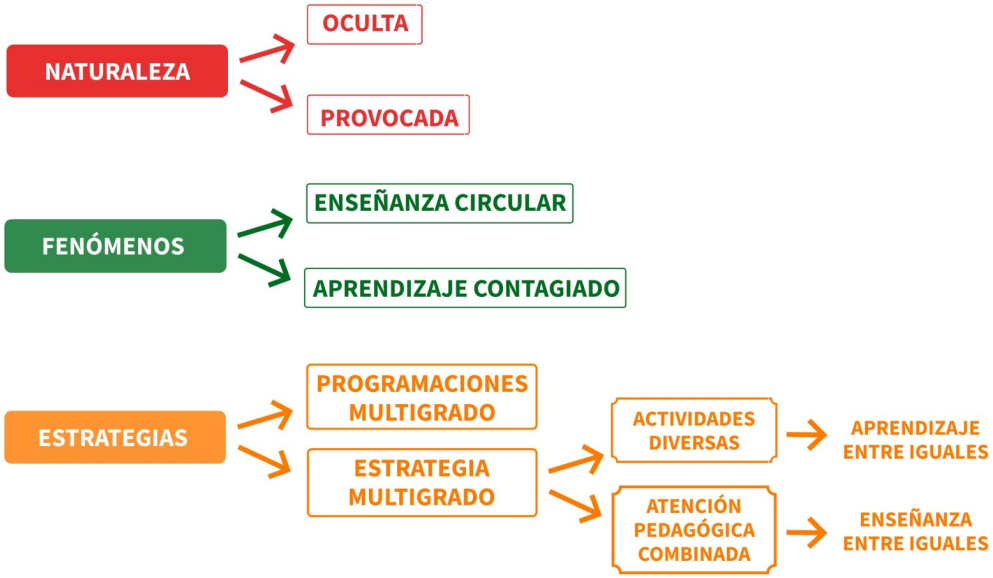
> El intercambio comunicativo y de conocimientos entre alumnado con diferentes capacidades es uno de los principales beneficios de las ARM. Numerosos expertos respaldan las numerosas posibilidades cognitivas, afectivas y sociales de tales interacciones.

Es posible pensar que la asimetría de niveles de competencia es una limitación. Sin embargo, Santos considera que **esta heterogeneidad es uno de los fenómenos que deben ser aprovechados dentro de una programación multigrado** (2021). Ahora bien, para extraer el máximo rendimiento de estos intercambios, es necesario llevar a cabo una serie de acciones intencionadas.

Identificación de la circulación del saber

En primer lugar, debemos reconocer cómo circula el saber en nuestra clase. En cualquier espacio educativo, **el saber fluye entre los diferentes miembros** que lo componen. Sin embargo, la circulación que se da en ARM es parcialmente diferente a la de otros contextos educativos. Hay varios factores que provocan estas variaciones, como queda sintetizado en la siguiente imagen y que veremos a continuación.

Copyright 2026



Fuente: elaboración propia.

Tipo de intercambio

En las aulas graduadas, salvo casos excepcionales, la diferencia entre los conocimientos de los diferentes miembros no es tan extrema en comparación con algunas aulas multigrado. Por ello, metafóricamente, podríamos decir que **el saber fluye de manera cuasi horizontal en aulas graduadas**. Unos saben un poco más, otros un poco menos (somos conscientes de que cualquier generalización es simplista, pero solicitamos que se admita aquí para facilitar la explicación).

Sin embargo, en ARM, es más sencillo imaginar que la asimetría entre una estudiante de 4 años y una de 11, provocaría un **circulación de tipo vertical**. Unos saben mucho sobre un tema, mientras que para otros puede ser algo totalmente desconocido.

Hemos de tener esto en cuenta al diseñar situaciones de aprendizaje grupal o al optar por algunas metodologías que promueven este tipo de intercambios. Por ejemplo, dentro del aprendizaje cooperativo, algunas estructuras son fácilmente adaptables a este intercambio vertical (1-2-4). No obstante, en otras como en la técnica TGT (basada en competiciones entre estudiantes de nivel similar), deberemos analizar bien cómo vamos a gestionar los grupos de resolución.

Copyright 2026

PARA SABER MÁS: Si desconoces los dos ejemplos cooperativos mencionados, puedes entrar en estos recursos para acceder a una breve introducción sobre ellos. 1-2-4 y técnica TGT.

Naturaleza del intercambio

El saber circula entre los miembros de la clase. Queramos o no. Seamos conscientes de ello o no.

Desde nuestro punto de vista, el **aprendizaje vicario** es una de las herramientas más poderosas de las que disponemos como seres humanos. Desde que somos bebés, vamos aprendiendo por imitación. Ahora bien, es posible que dicho aprendizaje, esta circulación del saber a la que nos referimos, esté produciéndose dentro de nuestra clase y nosotros no seamos capaces de advertirlo. En este caso, se podría decir que lo hace **de forma oculta**. Y no solo entre estudiantes, sabemos de la importancia del **currículo oculto**: lo que enseñamos sin pretenderlo.

Pero también podemos fomentar esta circulación de conocimiento de manera intencionada, al diseñar diferentes propuestas que permitan a los estudiantes enriquecerse mutuamente. **Podemos provocar la circulación del saber** mediante: trabajos grupales, tutoría entre iguales, puestas en común, lluvia de ideas y un largo etcétera.

Lo interesante, desde nuestro punto de vista, es saber descubrir los intercambios ocultos y convertirlos, en la medida de lo posible, en algo provocado, para aprovechar su potencial y reducir el impacto negativo que pudieran estar generando.

Fenómeno que promueve la circulación

La revisión de la bibliografía específica revela dos fenómenos complementarios que promueven y ayudan a provocar la circulación del saber: currículo en espiral y aprendizaje contagiado.

Currículo en espiral

Copyright 2026

El **currículo en espiral** refiere a la **naturaleza concéntrica de gran parte de los saberes curriculares**. Además de la estructura jerárquica, los currículos también presentan una estructura en la que se tratan **contenidos similares de manera progresivamente más compleja a lo largo de los cursos**. Se parte de un contenido y en cada curso, se realiza una profundización cada vez mayor. ¿Te suena de los criterios de selección de los contenidos, verdad?

> Esto a menudo no se aprovecha; si un docente no es consciente de esta estructura y simplemente sigue el currículo de grado o ciclo sin considerar esta tendencia concéntrica, desaprovecha la oportunidad de proporcionar cohesión a los diferentes procesos educativos en el aula.

> Esto es especialmente evidente cuando se utilizan los libros de texto como sinónimo de programación didáctica. ¿Alguna vez has observado que determinado contenido se trata en el tema 2 en 3º y, de un modo más avanzado, en el tema 3 en 4º? Si no se tiene en cuenta esto, algunas cuestiones se abordarán en octubre mientras que otros estudiantes lo harán en noviembre, por ejemplo, cuando son cuestiones totalmente complementarias.

Como reflejamos en un módulo anterior, **los docentes de ARM debemos conocer el currículo en profundidad para encontrar los posibles nexos entre grados y ciclos**. Esto facilitará, en este caso, el aprovechamiento de esta estructura concéntrica, mediante el diseño de programaciones multigrado que funcionan a modo de currículo en espiral.

Aprendizaje contagiado

Por otro lado, también debemos aprovechar el **aprendizaje vicario**. Lo que Bustos denomina como aprendizaje contagiado.

> “ Podríamos definir el aprendizaje contagiado como todo aprendizaje, formal o informal, adquirido mediante la atención continua o puntual de contenidos, procedimientos o actitudes que se desarrollan en el conjunto del aula. Es decir, cuando nuestro alumnado aprende o refuerza saberes que no le corresponden en ese momento.

Debemos pensar sobre la **influencia** que ejerce cada miembro de la clase, con sus conocimientos, su desarrollo madurativo, su forma de ser, hacer y pensar, en el resto de miembros de la clase. Pero también, en las explicaciones que nosotros u otros recursos aportan a cada uno de ellos.

Copyright 2026

¿Te ha pasado que, en alguna ocasión, determinado alumnado esté atento a explicaciones o tareas que están acometiendo otro grupo de estudiantes? Los mayores se fijan en cómo juegan los pequeños en la asamblea y los rincones. Los pequeños, miran absortos el vídeo de la explosión de un volcán que están estudiando los mayores...

Dado que este fenómeno va a pasar, se trata de aprovecharlo. Si bien el currículo en espiral es una cuestión que afecta más a la programación multigrado, también podemos contribuir a la circulación del saber mediante la estrategia multigrado. Es decir, mediante el **diseño consciente de dinámicas de aula en las que los estudiantes construyan conocimiento de manera colectiva y aprendan del conocimiento que otros adquieren**.

Sobre esta opción, profundizaremos en el próximo apartado.

Promoción de la circulación del saber

Una vez que somos conscientes de cómo circula el saber en nuestra clase, podemos tomar

ganiza principalmente a

agen anterior:



Elementos de didáctica multigrado by Javier Castillo López is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional License.

Fuente: elaboración propia.

Fíjate en la relación que se establece entre el diseño de actividades y la circulación del saber. ¿Qué nexo se establece? Efectivamente, el **aprendizaje entre iguales**. Ahora, haz lo propio con la intersección entre la atención pedagógica y la circulación del saber: **tutoría entre iguales**. Finalmente, recuerda que la tutoría entre iguales era un claro nexo entre el diseño de actividades y la atención pedagógica. Es decir:

> podemos provocar la circulación del saber mediante actividades de trabajo grupal y mediante dinámicas en las que unos estudiantes ejercen el rol docente respecto a otros.

Vamos a ver, brevemente, las opciones de cada una de estas estrategias:

Aprendizaje entre iguales

Como vimos anteriormente, podemos diseñar actividades grupales. Ya sean graduadas o multigrado, comunes o diferenciadas. Ahora bien, el hecho de plantear este tipo de propuesta no es garante de un buen aprendizaje entre iguales. Para ello, se necesita:

- **Potenciar comportamientos prosociales.**

Se ha de entrenar la **interdependencia**. Es decir, deben saber trabajar en grupo, aportando y escuchando las propuestas de otros. De lo contrario, quizá algunos estudiantes (normalmente mayores) traten de imponerse a otros.

- **Seleccionar el momento oportuno.**

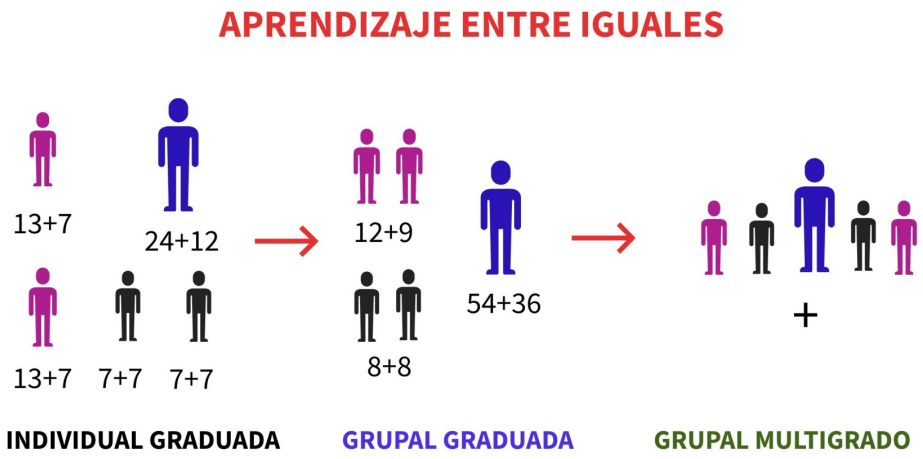
Varios expertos sugieren que **los trabajos individuales y graduados, deben preceder a los intercambios grupales y multigrado**, respectivamente. Esto permite un enfoque más personal al inicio y luego fomenta un aprendizaje colectivo, basado en la exploración de los límites cognitivos (cognitive stretching (Little, 2005)) gracias a las aportaciones de estudiantes más avanzados.

Por lo tanto, siguiendo la propuesta de estos expertos (una de las opciones, que no la única) podría seguir esta secuencia:

Actividad individual graduada > actividad grupal graduada > actividad grupal multigrado

En la siguiente imagen te mostramos un ejemplo de esta secuencia, tomando como referencia tareas que podrían incluirse dentro de la cooperativa que mencionamos anteriormente como ejemplo. Un itinerario puede realizar diversas actividades que impliquen la suma entre números de

una cifra; mientras que otros han de agrupar números de varias cifras. Primero de forma individual, dando paso a una propuesta grupal, basada en nuevas tareas de resolución colectiva o mediante un ejercicio de coevaluación. Finalmente, podría plantearse un reto grupal multigrado, en el que deban resolver un problema complejo centrado en la suma, gracias a la colaboración y



Fuente: elaboración propia.

Repetimos, esto es solo una propuesta de estructura, una recomendación, nunca una ley. ¿Se podría comenzar por una tarea grupal y luego dar paso a una individual? Creemos que sí. La única condición que nosotros pensamos que ha de cumplirse es que:

> en algún momento de estas propuestas colectivas, debe existir un tiempo de aproximación individual, en el que cada estudiante pueda pensar y ejecutar a su propio ritmo.

Muchas de las metodologías activas están basadas en los principios del constructivismo social. Por lo tanto, sus estructuras y recomendaciones se encuentran enfocadas a producir intercambios de conocimiento entre los estudiantes. Posteriormente, veremos algunas de ellas, pero estamos seguros de que se te ocurren múltiples formas de provocar la circulación del saber mediante propuestas de aprendizaje entre iguales.

Tutoría entre iguales

En el apartado dedicado a la atención pedagógica, analizamos el importante rol que puede desempeñar la **tutoría entre iguales para mejorar la atención pedagógica indirecta**. Es decir, contribuye a la mejora organizativa y a la gestión del aula.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, **su valor más destacado se relaciona con el aprendizaje de los estudiantes**. De hecho, **aprender enseñando** (learning by teaching) es una

de las estrategias más beneficiosas dentro de las diferentes propuestas que componen el aprendizaje colaborativo (Topping y Ehly, 1998).

Ahora bien, ya hemos incidido en que el potencial solo se convierte en beneficio real si se realizan una serie de acciones para favorecerlo. En primer lugar, **debemos evitar que estas prácticas reproduzcan modelos transmisivos**. Hemos de entrenar al que explica y al que escucha, para que conozcan cómo desarrollar correctamente sus roles. **Quien tutoriza transmite información, pero también acompaña emocionalmente**. No se trata de imponer, sino de ayudar. **Quienes reciben el apoyo, han de aprender a mantener una actitud abierta**, a admitir las correcciones de otros estudiantes; **pero al mismo tiempo, a seguir manteniendo una escucha activa**, siendo críticos con la información que reciben.

También existen numerosas estrategias que promueven este tipo de relaciones. Por ejemplo, dentro del aprendizaje cooperativo, el **jigsaw** (también llamado grupo de expertos o puzzle de Aronson), se constituye a partir de **microtutorías entre los diferentes** miembros de un grupo (posteriormente te mostraremos un ejemplo de cómo aplicarlo en un colegio rural agrupado). Estamos seguros de que también se te ocurren múltiples formas de promover la tutorización entre iguales.

Para concluir este apartado, queremos destacar que **la circulación del saber, aunque beneficiosa, no debe ser forzada**. No es obligatorio implementar estas prácticas en todas las situaciones de aprendizaje. Han de aplicarse de manera pertinente, aprovechando las situaciones en las que el aprendizaje y la tutoría entre iguales **añadan valor al proceso educativo**. La decisión debe basarse en tu juicio como docente, pues eres quien mejor conoce las características de tu clase y podrás identificar cuándo aporta y cuándo es más un inconveniente.

Copyright 2026