



Docentes

**INSERCIÓN
A LA FUNCIÓN
EDUCATIVA
FASE I**

Intervención formativa

Inserción docente en multigrado en colaboración: análisis, diálogo y adaptación



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Intervención formativa

Inserción docente en multigrado en colaboración: análisis, diálogo y adaptación



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Inserción docente en multigrado en colaboración: análisis, diálogo y adaptación. Intervención formativa

Primera edición, 2023

Coordinación general

Susana Justo Garza y Marcela Ramírez Jordán.

Coordinación académica

Verónica Luz Cárdenas Moncada, Bárbara Yamel Flores Laurrabaquio y Alejandro Reyes Juárez.

Colaboración

Daniel Avilés Quezada, Luis Enrique Garay Bravo, Nayeli Mejía Becerra, María Jannete Nava Lara y María Dolores Villagómez Díaz.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación agradece la generosa colaboración de consejeros técnicos y ciudadanos de Mejoredu, así como a equipos técnicos estatales, docentes, directivos y especialistas que contribuyeron con sus comentarios y sugerencias a la elaboración de la intervención formativa: *Inserción docente en multigrado en colaboración: análisis, diálogo y adaptación*.

D. R. © Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900, México, Ciudad de México.

Coordinación general

Juan Jacinto Silva Ibarra. Director general

Coordinación editorial

Blanca Estela Gayosso Sánchez. Directora de área

Editor responsable

José Arturo Cosme Valadez. Subdirector de área

Editora gráfica responsable

Martha Alfaro Aguilar. Subdirectora de área

Corrección de estilo

Edna Erika Morales Zapata. Jefa de departamento

Formación

Jonathan Muñoz Méndez. Jefe de departamento

Fotografía de portada

© Mejoredu / Patricia Aridjis

Hecho en México. Prohibida su venta.

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo del Área de Vinculación e Integralidad del Aprendizaje (AVIA).

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de Mejoredu. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). *Inserción docente en multigrado en colaboración: análisis, diálogo y adaptación. Intervención formativa*.

**DIRECTORIO
JUNTA DIRECTIVA**

Silvia Valle Tépatl

Presidenta

María del Coral González Rendón

Comisionada

Etelvina Sandoval Flores

Comisionada

Florentino Castro López

Comisionado

Oscar Daniel del Río Serrano

Comisionado

Armando de Luna Ávila

Secretaría Ejecutiva

Laura Jessica Cortázar Morán

Órgano Interno de Control

TITULARES DE ÁREAS

Francisco Miranda López

Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores

Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza

Vinculación e Integralidad del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes

Administración

Índice

Introducción	5
1. Componentes de la intervención formativa	8
a) Problematización de la práctica en la inserción docente en multigrado	11
b) Aspectos para la mejora y propósito formativo	22
c) Contenidos	24
d) Selección e implementación del dispositivo formativo	26
e) Acompañamiento pedagógico	38
f) Monitoreo de la intervención formativa	40
2. Documentación de la participación en la intervención formativa	42
3. Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa	45
Antes de la implementación	45
Durante la implementación	50
Después de la implementación	52
Referencias	53

Introducción

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) asume el mandato constitucional de revalorar a maestras y maestros¹ como agentes fundamentales del proceso educativo, así como garantizar su derecho a la formación, y lo hace a partir de una visión integral y amplia de la formación continua como un proceso institucional, intencionado, sistemático y permanente. Éste se organiza en etapas formativas que van de la formación inicial y la inserción laboral en distintas funciones, a la formación en el servicio y hasta el final de la vida laboral (Mejoredu, 2020).

En lo particular, diversos estudios e investigaciones reconocen la inserción a la docencia como una etapa crucial y compleja, en la que se identifican tensiones entre la teoría aprendida y la realidad que se enfrenta; experiencia permeada por aspectos personales, sociales, profesionales y por las características contextuales de los centros educativos a los que se incorporan, con implicaciones importantes para la configuración de la identidad profesional y la manera en que se desarrolla la práctica docente (Mejoredu, 2021d).

En este marco, Mejoredu puso a disposición de las autoridades educativas (AE) el *Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Educación básica* (Mejoredu, 2021d), para contribuir en la incorporación progresiva a la cultura escolar del personal docente² que inicia su vida laboral en sus dos primeros años de función y favorecer la construcción de su identidad profesional. Mediante la formulación de intervenciones formativas –que la Comisión publicará a lo largo del periodo de mediano plazo definido en el Programa–, se busca ofrecer, de manera gradual oportunidades formativas para docentes que inician su carrera profesional en distintos niveles y servicios de educación básica, a fin de responder a situaciones problemáticas específicas que enfrentan.

Una primera intervención formativa (IF), en el marco de dicho Programa, fue la titulada *Del tránsito de docente en formación a docente en servicio. La inserción como proceso formativo para la mejora de la práctica docente*, correspondiente a la fase I, dirigida en general a docentes de educación básica. En fecha reciente se publicó la fase II, *Trazando nuevas rutas: acompañar al docente en su segundo año de inserción*.

Conforme a la ruta de avance establecida en el Programa, Mejoredu presenta a las AE esta IF, *Inserción docente en multigrado en colaboración: análisis, diálogo y adaptación*, dirigida a quienes inician su labor educativa en escuelas de educación multigrado, con el propósito de que

¹ En Mejoredu nos interesa apoyar la equidad de género en todos sus aspectos, de ahí que procuremos emplear un lenguaje incluyente. Sin embargo, para favorecer la fluidez del texto y sin dejar de lado donde sea oportuno el lenguaje inclusivo, emplearemos el masculino, como es correcto en español, en la inteligencia de que de ningún modo implica una consideración peyorativa para el género femenino.

² “La palabra docente refiere a maestras, maestros y todas las figuras educativas que se desempeñan en la educación básica (EB) y en la educación media superior (EMS) desarrollando funciones docentes, directivas, de supervisión, de asesoría técnica pedagógica, entre otras” (Mejoredu, 2021d: 12).

valoren las características del contexto escolar y sociocultural en el que se desarrollan –generalmente en comunidades indígenas, rurales y de alta marginación–, para situar su práctica y favorecer la vinculación con la comunidad escolar.

Para ello, mediante la organización y el desarrollo de un *Grupo de análisis de la práctica* (GAP) se busca detonar un ejercicio dialéctico entre reflexiones individuales y colectivas, con la mediación de un coordinador del desarrollo del dispositivo (CDD). Además, se propone que participen colegas en servicio de multigrado a fin de enriquecer y acompañar el proceso formativo desde su experiencia; también, se pretende promover espacios de formación y análisis permanente de las prácticas a través de un trabajo horizontal y colaborativo entre pares. Para apoyar ese proceso, la IF se acompaña de una bitácora de trabajo como recurso formativo para que cada participante registre las ideas, narrativas y propuestas de mejora de su práctica que derivan de las actividades individuales y colectivas planteadas. Finalmente, se sugiere que durante los primeros cuatro o cinco meses del ciclo escolar se dediquen cuarenta horas para ese proceso. La figura 1.1 muestra los documentos que integran la IF.

Figura. 1.1 Documentos que integran la IF en el marco del Programa



Fuente: elaboración propia con información de Mejoredu, 2021d.

El presente escrito describe la propuesta formativa y su fundamento en tres apartados. En el primero se desarrollan los componentes de la IF, se inicia con la problematización de la práctica; a partir de ésta se determinaron los aspectos para la mejora, la definición de propósitos, así como la selección de contenidos y el dispositivo formativo. En términos generales, se identificó que la adaptación al contexto escolar y sociocultural para quienes inician la función docente en multigrado se experimenta como una situación compleja y altamente desafiante debido,

entre otras causas, a la desconexión y al contraste entre su formación inicial y la realidad escolar y comunitaria a la que llegan, generalmente indígena, rural y con alto nivel de marginación. Ante lo cual los docentes suelen responder con prácticas generalizadas o que aprendieron de terceros y aplican con escasa reflexión sobre su pertinencia. Por lo tanto, del análisis se identificó que el aspecto de mejora está relacionado con transitar de una adaptación acrítica o poco reflexiva hacia la comprensión y valoración del contexto escolar y sociocultural para situar su práctica y fortalecer la colaboración de la comunidad escolar. En este primer apartado también se sugieren algunas pautas para el acompañamiento y monitoreo de la implementación de esta intervención formativa.

El segundo apartado se centra en cómo documentar la participación de los docentes en la IF; se analiza el sentido y la importancia de registrar y sistematizar las reflexiones y propuestas de mejora de la práctica. Aunado a ello, se enlistan aquellas producciones que muestran elementos sustantivos del proceso de formación y serán referente para otorgar constancias a quienes lo concluyan.

En el último apartado se plantean algunos aspectos clave para implementar la intervención formativa, con la intención de contribuir con las AE en determinar las acciones de coordinación entre las instancias o figuras educativas involucradas en su implementación, de manera que se garanticen las condiciones para que la IF logre el propósito señalado. Con la finalidad de responder a la organización y condiciones institucionales que favorezcan el desarrollo del proceso formativo, las AE podrán realizar los ajustes necesarios sin que ello signifique la modificación del propósito, contenidos, dispositivo, recurso y duración de la intervención formativa.

La formación continua y el desarrollo profesional docente resultan relevantes para lograr una buena educación con justicia social. Sigamos caminando hacia ese horizonte.

1. Componentes de la intervención formativa

Las intervenciones formativas (IF) comprenden un conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas y congruentes con el objetivo de mediano plazo del *Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Educación básica*. Acciones con las que se pretende generar una constante interacción, análisis y articulación entre la práctica y la teoría para contribuir a la movilización, la resignificación y el fortalecimiento de los saberes y conocimientos de los docentes. Para ello, las IF están integradas por varios componentes que, como parte de un proceso en espiral, se van retroalimentando de manera continua, entre los que destaca la problematización de la práctica educativa como centro y eje de la formulación, pues permite identificar y contextualizar las situaciones problemáticas enfrentadas por los docentes en su práctica y determinar los aspectos que requieren mejora (figura 1.1).³

Figura 1.1 Componentes de la IF



Fuente: elaboración propia.

³ Los componentes se detallan en el Programa (Mejoredu, 2021d).

La formulación de los componentes de la IF requiere, en principio, considerar y analizar la práctica docente en los contextos y condiciones particulares donde ésta se desarrolla, para una comprensión integral que permita fortalecerla, resignificarla e involucrarse en su transformación para mejorarla (Tovar, 2018; Rodríguez y Hernández, 2018). En este sentido, el Programa del que se desprende esta IF considera un análisis del estado de la inserción a la función docente en educación básica; a continuación, se enuncian algunos aspectos importantes para la problematización.

De acuerdo con la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2021d), la etapa de inserción es un periodo de socialización y adaptación a una cultura escolar; ésta resulta relevante para el desarrollo profesional docente porque contribuye a configurar experiencias y aprendizajes en el desarrollo de las prácticas educativas y a fortalecer una identidad profesional. De esta manera, para el docente que inicia en la función, enfrentar la realidad educativa representa un proceso de aprendizaje y formación en la práctica (Sandoval, 2019), que conlleva descubrir y comprender los significados, dinámicas, funcionamientos institucionales, normas, valores y prácticas que dan forma a la cultura escolar particular a la que se integran.

Los desafíos que enfrentan los docentes en esta etapa de inserción son múltiples, de acuerdo con Mejoredu (2021d), de manera general pueden clasificarse en:

- ▶ *pedagógicos* o relativos a la enseñanza, en los que se encuentran la planeación y coordinación de los procesos de enseñanza, la construcción de ambientes propicios para el aprendizaje, así como la evaluación e identificación de los aprendizajes de los estudiantes;
- ▶ *interacción social e integración cultural*, en ellos se identifican los que corresponden al trabajo colaborativo, la interacción con otros actores educativos, así como los asociados a entornos culturales distintos a los de origen o las situaciones de vulnerabilidad que enfrentan las comunidades; y
- ▶ *orden institucional*, éstos van desde el desconocimiento del Sistema Educativo Nacional (SEN) y la normatividad, hasta las prácticas específicas de la escuela a la que se integra el docente.

La etapa de inserción a la docencia suele caracterizarse por el desencuentro entre las expectativas iniciales y la teoría aprendida en la formación inicial con la compleja realidad de la institución escolar a la que se incorporan y la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación, lo que se experimenta como un *choque con la realidad* (Veenman, citado en Vezub y Alliaud, 2012). En consecuencia, la mayoría de los docentes en etapa de inserción abandona su optimismo inicial y busca adaptarse a la cultura institucional y rutinas escolares de los colegas más experimentados, con estrategias que incluyen el regreso a los modelos interiorizados durante su historia escolar, y la imitación acrítica o poco reflexiva de prácticas observadas en otros docentes basadas comúnmente en una concepción técnica de la enseñanza (Knowles, Lacey y Valli, citados en Vezub y Alliaud, 2012).

En la etapa de inserción se ha identificado que las exigencias, tensiones y frustraciones que experimentan los docentes se acentúan cuando el comienzo de la trayectoria profesional ocurre en un contexto desconocido, con una cultura distinta a la de origen o en zonas urbanas marginales y áreas rurales, lo que resulta altamente demandante en cuanto a su desempeño profesional

(Marcelo y Vaillant, 2016; Sandoval, 2019). Tales situaciones suelen caracterizar las primeras experiencias de los docentes que ingresan a la función en las escuelas de educación multigrado, con mayor recurrencia y relevancia que para quienes se incorporan a escuelas unigrado.⁴




Lo anterior lleva a preguntarse cómo las particularidades del contexto escolar y social del multigrado condicionan la etapa de inserción, con el fin de identificar desafíos y dificultades específicas para el desarrollo de su práctica. Dado el alcance y propósito de la presente IF, a continuación se enuncian algunas características de la educación multigrado relacionadas con la formación docente.

- ▶ Se ofrece en todos los niveles y servicios de educación básica. En este tipo de organización, un docente atiende, dentro de un mismo grupo, a estudiantes de diferentes grados académicos, niveles de desarrollo y de conocimientos (Cámara de Diputados, 2019).
- ▶ Se ubica regularmente en localidades pequeñas de regiones rurales e indígenas con un alto o muy alto grado de marginación o aislamiento y enfrenta problemáticas sociales y económicas complejas (Barba *et al.*, 2019; Juárez, 2019; Popoca y Moscoso, s/f; Zepeda y García, 2019).
- ▶ Carecen de recursos humanos y servicios básicos como agua potable, luz eléctrica, drenaje sanitario, entre otros; cuentan con infraestructura, equipamiento y conectividad limitados (Barba *et al.*, 2019; Juárez, 2019; Zepeda y García, 2019).
- ▶ La matrícula de estudiantes suele ser reducida, no obstante, la presencia de estudiantes bilingües o con *extraedad*, la alta tasa de deserción y bajo rendimiento escolar, así como la incidencia de una pobreza mayor que en las zonas urbanas, entre otros factores, complejizan su atención educativa (Raczynki y Román, citados en Torres, 2019).
- ▶ Los materiales didácticos disponibles son escasos y no están diseñados para esta modalidad, son poco pertinentes y relevantes en términos curriculares (Raczynki y Román, citados en Torres, 2019; Santos *et al.*, 2017; Schmelkes y Águila, 2019).
- ▶ En cuanto a la representatividad de las escuelas multigrado en el SEN, 4 de cada 10 preescolares, 4 de cada 10 primarias y 3 de cada 10 escuelas secundarias, corresponden a la organización multigrado; y ofrecen el servicio a aproximadamente 10% de estudiantes del total nacional, como se observa en la tabla 1.1.
- ▶ En la formación inicial hay una “presencia mínima de elementos formativos de docencia en multigrado; [además de] objetivos, rasgos, competencias y procesos metodológicos para formar profesionalmente en esta modalidad” (Garfias y Rubio, 2021: 90); así como desconocimiento sobre diversificación de instrumentos para evaluar al estudiando (López, 2021).
- ▶ Existen limitadas oportunidades para participar en procesos de formación continua debido al aislamiento, falta de conectividad y sobrecarga administrativa, además de las escasas opciones dirigidas específicamente a docentes de multigrado; cursos poco pertinentes para los problemas que enfrentan en las escuelas y los contextos donde se desempeñan, y limitados espacios para desarrollar prácticas colegiadas (Morales *et al.*, 2021; Priego y Castro, 2021; Rockwell y Rebolledo, 2016).

⁴ Generalmente se denomina escuelas de organización completa o unigrado a aquellas que brindan el servicio educativo en todos los grados del nivel y con un docente por grupo; en consecuencia, se piensa en multigrado como una escuela incompleta, lo que deriva en desconocer su valor y potencial pedagógico. Por tanto, en este documento se denomina escuelas unigrado o multigrado según corresponda.

- El acompañamiento y la supervisión a la práctica docente no son constantes, debido a las dificultades que plantea el acceso a las comunidades en las que se da el servicio y la insuficiencia de recursos para las visitas de los equipos de supervisión a las escuelas más alejadas (Priego y Castro, 2021; Romero *et al.*, 2010); otro elemento a considerar tiene que ver con la formación de los supervisores, puesto que, al ser genérica, muchas veces “no contempla temáticas sobre multigrado” (Priego y Castro, 2021: 190).

Tabla 1.1 Multigrado en cifras. Datos del ciclo escolar 2019-2020. Porcentajes respecto del total nacional

	Preescolar	Primaria	Secundaria
	37.5%	41.8%	33.1% (telesecundarias y secundarias comunitarias e indígenas)
	9.7%	8.6%	10%
	14%	12%	13.9%

Fuente: elaboración propia con base en Mejoredu, 2021b.

Tal panorama permite anticipar y comprender que los docentes en etapa de inserción que laboran en educación multigrado enfrentan desafíos de particular complejidad al tiempo que esto puede significar grandes oportunidades de formación en la práctica, como se describe y analiza a continuación en el componente de problematización.

a) Problematización de la práctica en la inserción docente en multigrado

Delimitación de la situación problemática de la práctica

La problematización es un proceso reflexivo y complejo cuyo resultado es el planteamiento de un problema de la práctica en el que se desea intervenir para mejorarla (Aguirre, 2016). Implica cuestionar las situaciones que los docentes experimentan como dificultad o desafío en el desarrollo de su labor educativa, en el nivel, servicio y contexto en el que laboran; así como las acciones docentes que se realizan para enfrentarlas y los saberes en que las fundamentan. Para orientar la formulación de la IF se analizaron referentes –Mejoredu, 2021d y 2022a, principalmente– entre los que destacan: las perspectivas de los propios docentes (fuentes primarias) respecto a los retos que enfrentaron en la etapa de inserción en multigrado, resultados de la investigación educativa y social en la materia (fuentes secundarias), y documentos normativos y de política educativa. En la indagación se identificaron algunos desafíos que se muestran en la figura 1.2.

Es justo mencionar que transitar por la etapa de inserción en multigrado no sólo representa desafíos, sino también oportunidades para fortalecer la práctica, como se plantea en la literatura revisada. Cada vez se valora más su gran potencial pedagógico como espacio para desarrollar prácticas acordes con las tendencias educativas centradas en el estudiante. Entre otros aspectos, porque la heterogeneidad que caracteriza a sus aulas y la interacción con las comunidades en las que se ubican representa una oportunidad para desarrollar una enseñanza diversificada, más pertinente con las necesidades educativas, los rasgos socioculturales y las realidades de sus estudiantes; además, la autonomía lograda en las aulas multigrado favorece el desarrollo de prácticas innovadoras que procuran responder a las exigencias que se enfrentan (Galván y Espinosa, 2017; Juárez y Lara, 2018; Rossainzz, 2020).

El aula multigrado permite a los estudiantes, como en ninguna otra, compartir espacios de aprendizaje con sus pares mayores y enfrentar desafíos cognitivos cercanos (Schmelkes, citada en Miranda, 2020); a este proceso, Santos (citado en Miranda, 2020) lo denomina *circulación de los saberes*, debido a que dicha aula posibilita la interacción entre estudiantes en torno al saber, lo que implica romper las formalidades de los grados escolares y en consecuencia la oportunidad de plantear formas alternativas de enseñar.

Figura 1.2 Desafíos del docente en la etapa de inserción en multigrado



Fuente: elaboración propia con base en Amaro, 2020; Avilés *et al.*, 2021; Barba *et al.*, 2019; Casariego y Bello, 2020; Juárez, 2019; Sandoval, 2019; Turra *et al.*, 2013; Torres, 2019.

Después de analizar la información de fuentes secundarias, se tomó en cuenta la perspectiva docente para delimitar la situación problemática de esta IF. Para ello, Mejoredu realizó una consulta en línea, en abril de 2022, con la colaboración de las autoridades educativas (AE); de la sistematización de la información destacaron tres dificultades o problemáticas que a continuación se explican; de ellas se eligió una como materia de atención.

Problemática uno. Se reporta de manera recurrente, tiene que ver con la *atención simultánea de estudiantes* de diferentes grados en un mismo grupo, sin materiales pedagógicos y de apoyo didáctico específicos para el tipo de organización, lo que complejiza la planeación de clase y la evaluación de los aprendizajes (Barba *et al.*, 2019; De la Vega, 2020; Galván y Espinosa, 2017; INEE, 2019b). De manera específica, la forma de organizar los propósitos, contenidos y tiempos en la planeación de clases demanda a los docentes un dominio del plan y programas de estudio, utilizar múltiples libros –hasta cuarenta títulos distintos–, materiales y sugerencias didácticas (Romero *et al.*, 2010); esto generalmente representa un ejercicio complejo para el docente de recién ingreso al servicio educativo.

Un factor asociado a esta problemática es que los programas de formación docente tienen como referente principal la escuela unigrado, además del hecho de que no hay una propuesta pedagógica específica para el trabajo en las aulas multigrado (López, 2021; Pinto, 2012; Rockwell y Garay, 2014). Frente a ello, cada docente generalmente “aborda un tema diferente para cada grado o realiza la misma actividad para todo el grupo sin diferenciar los grados. Ambas situaciones inciden en el tratamiento superficial de los contenidos” (Romero *et al.*, 2010: 4); también “presentan dificultad para vincular el tema en común con todos los grados escolares, [y] realizar adecuaciones curriculares conforme a la diversidad que se presenta en el grupo” (López, 2021: 10), así como para evaluar los aprendizajes.

En palabras de los docentes:

No sabía diseñar planeaciones multigrado, el uso y distribución del tiempo, limitación de material didáctico y tic's, los libros de texto, la evaluación es estándar y no contempla la modalidad multigrado.

Docente de Hidalgo

Planear por proyectos que integren de tres a cuatro grados escolares. Formas de evaluar que nos permitan atender la diversidad, los libros, [el] plan y [los] programas no empataban con un programa multigrado que me dio la supervisión.

Docente de Hidalgo

Los tres primeros meses fueron fatales, yo sentía morir porque no podía ni planear correctamente, ni organizar al grupo, y sentía que avanzaba el día y no trabajábamos nada, y ni hacíamos nada. En la noche no podía ni dormir, [pensaba] qué estoy haciendo, los niños vienen a qué, a perder el tiempo.

Docente de México (Juárez, 2017: 8)

Problemática dos. Refiere a las *múltiples funciones* que realiza el nuevo docente, sobre todo cuando además de ser docente frente a grupo debe asumir la dirección de la escuela. En la organización multigrado necesariamente algún docente debe fungir como director; responsabilidad

que suele asignarse al docente en inserción, incluso si la escuela es bi o tridocente, lo cual le resta tiempo para sus actividades de enseñanza y afecta el aprendizaje de los estudiantes (Avilés *et al.*, 2021; Barba *et al.*, 2019; Schmelkes y Águila, 2019).

De igual manera, los docentes se enfrentan a múltiples demandas y requerimientos administrativos de áreas centrales (dirigidos a través de formatos de control escolar, planeación institucional, estadísticas, entre otros), que en multigrado les implica además realizar adecuaciones a las solicitudes de información que están diseñadas pensando en la escuela unigrado. De tal manera que, aunque tenga un grupo con tres grados, debe usar los sistemas de información escolar como si tuviera tres grupos.

Fueron muchos retos [en inserción], debido a tener el cargo de directora, y desconocía la parte administrativa y hasta ahora continúo aprendiendo, tratando de realizar el trabajo de la mejor manera posible. Además, atender a un grupo con alumnos de los tres grados.

Docente de Chiapas

Problemática tres. La adaptación a la comunidad en la que se ubica la escuela multigrado y las implicaciones para su práctica.

Laborar en una comunidad alejada, generalmente desconocida y distinta en cultura, lengua y dinámica social, en la que “se viven situaciones de desnutrición, trabajo infantil, bilingüismo, altas tasas migratorias, pocas comunicaciones, pobre dotación de servicios públicos, bajas tasas de escolaridad en la población juvenil y adulta, entre otras” (Juárez, 2019: 18) resulta contrastante con las escuelas y los contextos donde los docentes de recién ingreso se formaron. Esta situación les representa enfrentarse a una complejidad de situaciones, ámbitos y procesos a los que se deben *adaptar* para responder de manera rápida, por ejemplo: conocer a la comunidad y las expectativas que depositan en la escuela y el docente; establecer relaciones profesionales en este entorno; manejar su visibilidad dentro de la comunidad; sobrellevar la cercanía con sus colegas, cuando éstos existen, o enfrentar solo los desafíos si es escuela unidocente (Downes y Roberts, citados en De la Vega, 2020).

Es importante destacar que la formación inicial no acerca a los docentes a estas realidades de las escuelas multigrado, en su mayoría ubicadas en comunidades rurales e indígenas (Morales *et al.*, 2021), por tanto, experimentan una fuerte incertidumbre ante la realidad que cuestiona el ser y quehacer docente (Turra *et al.*, 2013). Como detalla Iván Pinto:

“El lugar de asignación de la escuela representa el inicio de un aprendizaje central en la vida del novel profesor. [...]”

“[...] Se inicia por la definición de dónde quedarse a vivir y qué comer, pasando por qué no tendrá las condiciones de su época de estudiante, hasta el conocer la escuela y los estudiantes. La comunidad se ofrece como un cúmulo de experiencias y aprendizajes que el profesor tiene que ir asumiendo. Regularmente no hay quien le diga qué es lo que tiene que hacer, cómo tiene que comportarse. [...]”

“En los primeros días y meses, el profesor tiene que adaptarse a las condiciones del contexto, aunque la preocupación está latente porque sus alumnos lleguen a la escuela y aprendan, lo cual queda relegado ante el complejo sistema de procesos culturales y sociales que enfrenta” (Pinto, 2012: 242 y 245).

Entre las condiciones del contexto, que representan un desafío para docentes que ingresan a laborar en escuelas multigrado, está el que la escuela, en las poblaciones pequeñas y remotas, suele ser la única institución pública a la que se le confiere un papel relevante en el desarrollo de actividades vinculadas con la educación informal y otras como la salud, la alimentación saludable o proyectos de emprendimiento local. En este sentido, se convierte en un espacio de encuentro y participación de los habitantes del poblado, lo que implica para los docentes desempeñar una función social adicional a la estrictamente pedagógica para la que se formaron (Casariego y Bello, 2020; Gutiérrez, 2020).

Aunado a lo anterior, en las comunidades indígenas, los docentes pueden enfrentar que sus integrantes y autoridades vigilen que lo que se haga en la escuela no contravenga las expectativas ni las premisas del ser y pensar de la comunidad; o que planteen demandas específicas como priorizar que los estudiantes aprendan a hablar, comprender y escribir en español (Casariego y Bello, 2020). Por otra parte, el bajo nivel educativo de los padres, o el que sean hablantes de una lengua distinta a la del docente, complejiza la comunicación y la posibilidad de involucrarlos en los procesos educativos de sus hijos (Leyva y Santamaría, 2019).

A fin de sustentar lo descrito, a continuación se exponen ideas de docentes que transitaron la etapa de inserción en multigrado y destacaron como desafío su proceso de adaptación respecto al contexto:

Todo es un reto, desde la comunidad escolar y el contexto donde se desenvuelve.

Docente de Puebla

Que la teoría no es igual a la práctica y que nos encontramos con problemas sociales que uno tiene que sobrellevar en el aula.

Docente de Aguascalientes

Enfrentarme a la realidad en escuelas donde no hay materiales, hay marginación, los alumnos caminan varias horas para llegar a la escuela y llegan cansados, no hay señal de internet ni de celular, los alumnos presentan problemas familiares y cuestiones así. En la normal no nos enseñan cómo tratar ese tipo de casos.

Docente de Puebla

Creo que uno de los retos más grandes es acoplarme a los compañeros que ya tienen una forma tradicional de trabajo, y la aplicación de estrategias nuevas lo ven como algo amenazante o no coinciden en su aplicación.

Docente de San Luis Potosí

Desenvolverme frente a los padres de familia y adquirir su confianza.

Docente de Puebla

A partir de lo expuesto hasta aquí, se identifica que, durante la etapa de inserción al servicio en las escuelas multigrado, los docentes enfrentan desafíos y dificultades particulares como consecuencia de las condiciones y los contextos en que ésta se ofrece, por tanto, merecen un abordaje propio.

Con base en el análisis de las problemáticas descritas, se ponderó la siguiente *situación problemática de la práctica* como punto de partida para la presente IF:

- Los docentes que inician su labor profesional en educación multigrado mencionan como desafío la adaptación a las características y condiciones del contexto escolar y sociocultural al que se incorporan, debido a los escasos referentes que les proporciona su formación inicial y al contraste que experimentan respecto a su comunidad de origen, lo cual les dificulta desarrollar su práctica y vincularse con la comunidad.

Los docentes de multigrado destacaron dicha situación problemática y coincidieron con lo que la literatura señala en cuanto a las realidades complejas y desafiantes que se enfrentan en multigrado, diferentes a las problemáticas destacadas por quienes ingresan al servicio en escuelas unigrado.⁵ Además, problematizar la práctica a partir de ella, respecto del papel que juega el conocimiento y comprensión del contexto escolar y sociocultural en su proceso de adaptación, puede favorecer la articulación de la riqueza, complejidad y demandas del contexto con su labor pedagógica; lo cual resulta significativo al tratarse de comunidades rurales, indígenas o con altos niveles de marginación, en las que históricamente la diversidad de saberes y de condiciones personales, sociales, culturales y económicas que las caracteriza suelen quedar fuera del aula (Casariego y Bello, 2020; Rockwell y Garay, 2014; Rossainzz, 2020). Sin dejar de mencionar que, en los procesos formativos dirigidos a la etapa de inserción en general y en multigrado en particular se abordan poco.

Cabe mencionar que la formación en la etapa de inserción incluye los dos primeros años de servicio, por lo tanto, la presente IF corresponde a la primera de dos fases previstas en este proceso. De esta manera, las otras dos problemáticas destacadas por los docentes como parte de las dificultades y los desafíos que enfrentan podrán retomarse en la IF correspondiente a la segunda fase.

Análisis de la situación problemática de la práctica

Identificación de causas y efectos

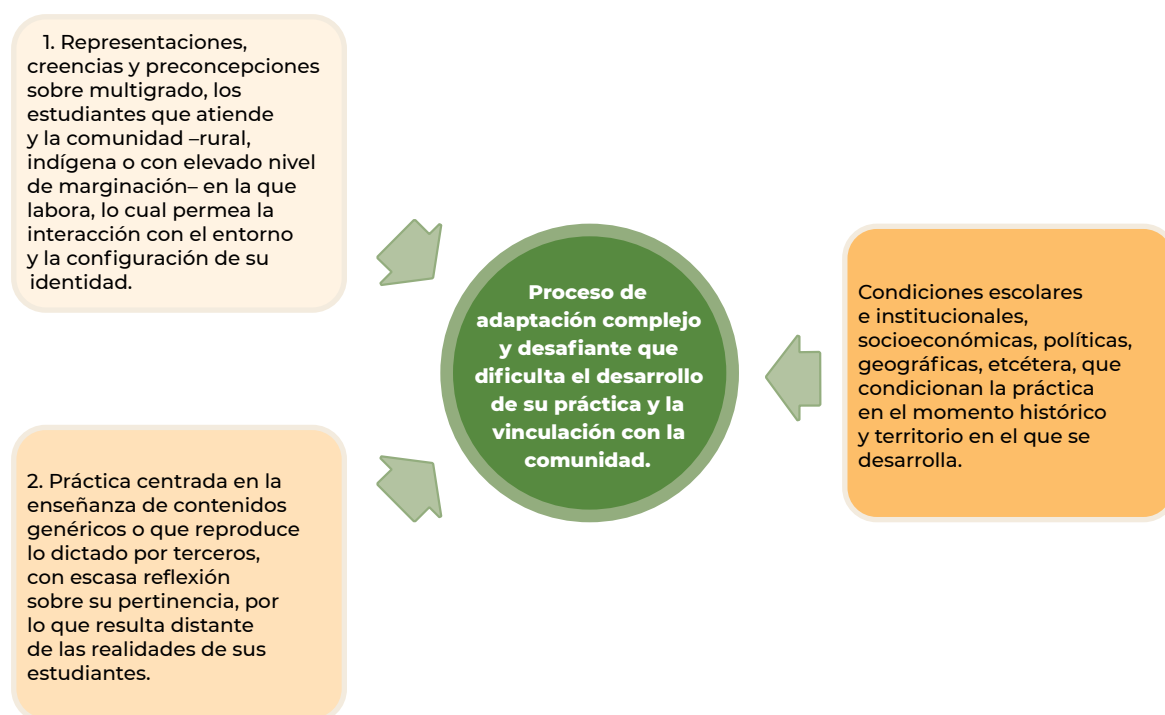
Las situaciones problemáticas tienen su origen en múltiples factores estructurales, sociales e incluso institucionales que condicionan la práctica, como los mencionados en líneas previas respecto de la educación multigrado; sin duda, muchos de ellos representan grandes pendientes que el sistema educativo tiene con este servicio.

⁵ Véase Mejoredu, 2021a.

Adicionalmente, la situación problemática descrita también puede asociarse a las prácticas que desarrollan los docentes y con las cuales no ha sido del todo posible hacerle frente; por lo tanto, resulta necesario identificar y problematizar dichas prácticas, así como los saberes y conocimientos implicados en ellas, a fin de establecer los aspectos que requieren y pueden mejorarse o transformarse, mediante procesos formativos. Esto es, cabe preguntarse qué de la práctica docente, y de los saberes y conocimientos en que se sustenta, puede explicar que la llegada a multigrado y a la comunidad en la que se ubica su escuela se viva como una experiencia tan desafiante.

Para identificar las prácticas docentes relacionadas con la situación problemática establecida, se consultó el “Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua”,⁶ específicamente en lo relativo a orientaciones para la problematización afines a la *vinculación y colaboración interna con la comunidad escolar*. Derivado del análisis se identificaron *dos causas* asociadas a la práctica, las cuales se presentan en la figura 1.3, junto con las causas de orden estructural e institucional, que, si bien se reconocen como parte de la problemática, no son materia de las acciones de formación docente.

Figura 1.3 Causas asociadas a la situación problemática



Fuente: elaboración propia.

A continuación, se expone un breve análisis de estas causas.

⁶ El Marco de referencia se incluye como anexo de los Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (Mejoredu, 2022a).

Causa uno

Los docentes que ingresan al servicio en multigrado tienen creencias y preconcepciones sobre el contexto escolar y sociocultural de sus estudiantes que se han formado como resultado de su historia de vida, su formación inicial y en la interacción con distintos actores educativos y sociales. La naturaleza de estas representaciones permea la configuración de su identidad docente y puede condicionar o dificultar la interacción con los actores escolares y comunitarios.

Cuando los docentes ingresan a la institución escolar disponen, en lo general, de un repertorio de saberes y conocimientos, así como de creencias y representaciones sobre la función que han de desempeñar, sobre la docencia en general y el papel de la escuela, los cuales han sido contruidos a la largo de su historia personal, su experiencia como estudiantes, su formación inicial (Bedacarratx, 2012; Vezub y Alliaud, 2012), y el contacto con los discursos que circulan en su gremio y entre los actores sociales de su entorno local y el nacional.

El proceso de adaptación del docente en etapa de inserción en multigrado estará matizado por este bagaje de ideas, creencias o conocimientos sobre múltiples aspectos de la realidad que enfrenta, como es la comunidad y sus integrantes, la educación multigrado y los estudiantes a quienes atiende, etcétera. A partir de éstos, se irán construyendo otros conocimientos y significados –como resultado de la toma de decisiones ante las exigencias a las que los enfrenta la realidad educativa–, de aquello que sólo se aprende en la práctica cotidiana (Marcelo, 2012; Sandoval, 2019).

Con la finalidad de indagar sobre los conocimientos, ideas y creencias de docentes en etapa de inserción, se consideró la propuesta de Jornet, González y Sánchez (citados en Guerra *et al.*, 2019) que presenta cuatro niveles⁷ para analizar el contexto del desempeño docente; organizándolo respecto a la escuela multigrado, los estudiantes que asisten a ellas, el contexto sociocultural de las comunidades que atiende (en su mayoría rurales e indígenas); la actitud frente a las tradiciones y costumbres presentes y, en general, sobre las características y condiciones del contexto que los docentes asocian como facilitadores o limitantes para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a la educación multigrado

Dentro del magisterio existen discursos que refieren a la educación multigrado como una escuela remedial, carente de servicios y de personal, que no alcanza a ser una escuela *completa*, pues la educación que proporciona a niñas, niños y adolescentes es insuficiente y poco pertinente (INEE, 2018). Por su lejanía y las condiciones en que opera, la experiencia suele vivirse como negativa, para algunos docentes incluso como una situación de *castigo* o para hacer méritos y posteriormente moverse a una escuela más cercana (Cano e Ibarra, 2018; Rossainzz, 2020). No obstante, también pueden encontrarse con discursos que reconozcan el potencial pedagógico de este tipo de organización, el valor de cumplir su función con estudiantes en

⁷ 1) El salón de clases: alumnado, infraestructura y materiales, 2) el contexto institucional, 3) el contexto social inmediato, y 4) el mediato o lejano, que refiere a las características socioeconómicas y culturales del país en general o de la región.

situación de vulnerabilidad y la oportunidad de desarrollar su práctica con mayor autonomía (Rossainzz, 2020; Díaz, 2021).

Respecto a los estudiantes

El rezago educativo que enfrenta la educación multigrado suele explicarse, desde la perspectiva de muchos actores educativos, por las condiciones o características de los estudiantes –ya sea de orden biológico, psicológico, familiar o sociocultural– antes que por la pertinencia de la educación (INEE, 2019b), de ahí que se apoyen en discursos que visualizan las condiciones de pobreza y marginación:

como un límite infranqueable que se le presenta al educador y, por ende, una situación determinante de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos [...]. La pobreza es mirada, entonces, como una marca social y cultural que determina las identidades de los sujetos [...] nos encontramos con la idea de que existe un límite imposible de modificar, inabordable para la acción educativa (Mineduc, 2006: 31).

Sin dejar de reconocer que, para la gran mayoría de los niños, la pobreza extrema implica riesgos en su desarrollo, entre otros factores por las condiciones sociales que les rodean, como ruptura familiar, la conducta antisocial, los círculos sociales restringidos a los límites del entorno marginal y la falta de atención y vigilancia sobre las conductas y actividades de niños y adultos (Wilson, citado en Oros *et al.*, 2015). También es cierto que las visiones deterministas reproducen estigmas y generan bajas expectativas de aprendizaje por parte de estudiantes, familias y docentes, por lo que pueden incidir negativamente en la búsqueda de alternativas de innovación además de limitar oportunidades de aprendizaje y participación (Juárez y Lara, 2018; INEE, 2019a; Schmelkes y Águila, 2019; Leyva y Santamaría, 2019).

En relación con el contexto sociocultural

Los docentes que inician en multigrado van recogiendo información y formando sus propias representaciones sobre la comunidad a la que llegan, sus costumbres, lengua, dinámica social, entre otros factores. Además, van configurando creencias y visiones respecto a la población que atenderán, muchas veces en función de algunas ideas prevalecientes en los ámbitos educativo y social. Entre éstas destaca el contraste entre lo urbano, generalmente entendido como lo *moderno*, desarrollado y deseable, y las zonas rurales e indígenas entendidas “como espacios subdesarrollados [...], alejado[s] de la ciudad, no sólo desde el punto de vista geográfico, sino también desde lo cultural y económico [...], [lo que] invisibiliza la verdadera riqueza del ámbito rural [e indígena]” (Vargas, 2008: 80), fomenta la estigmatización de las culturas minoritarias (Casariego y Bello, 2020) y, por tanto, plantea para el cuerpo docente dilemas sobre el énfasis que debe considerar en su papel educativo, entre lo moderno y global o lo que es local y tradicional como expresiones de identidad cultural.

De hecho, las poblaciones rurales e indígenas, atendidas mayoritariamente por la educación multigrado, experimentan una marcada desconexión entre los contenidos que se abordan en las aulas y los recursos, procesos o tradiciones de sus comunidades, debido a que los programas que se enseñan en sus escuelas responden a contenidos científicos, lenguajes y principios pedagógicos principalmente urbanos; asimismo, los libros de texto y otros recursos,

así como los criterios de evaluación y promoción e incluso los discursos y prácticas de los docentes, aluden a una lógica educativa pensada y diseñada desde las grandes ciudades (FAO, Triana, Barragán y Arias, citados en Rivera, 2015). También se identifican casos en los que “las prácticas y conocimientos tradicionales, así como el uso de la lengua y cultura [...] quedan relegadas, imponiendo el imaginario de que los trabajos urbanos, la vida citadina y el español [son] mejores” (Colectivo Múuch’ Kaanbal, citado en González, 2015: 87) en detrimento de la pertinencia educativa y la valoración de la identidad cultural de los estudiantes.

Causa dos

La práctica se centra en la enseñanza de contenidos genéricos y está apegada a una noción prescriptiva de los programas de estudio de alcance nacional, que deja poco espacio para atender la “diversidad dentro de la diversidad” (Boix, 2014: 94). Frente a los dilemas y desafíos cotidianos que esto conlleva, es común que los docentes que ingresan al servicio en multigrado reproduzcan lo dictado por terceros –en especial sus colegas con más años de servicio–, quienes además han configurado o dado continuidad a la cultura escolar en el plantel o zona. Lo anterior deriva en la escasa reflexión sobre la *pertinencia* de su enseñanza y en que las actividades y los contenidos que abordan resultan distantes de las realidades de sus estudiantes.

La noción de pertinencia no sólo considera la necesidad de que la educación sea significativa para personas de distintos estratos sociales, culturas, capacidades e intereses,⁸ sino también de que puedan “apropiarse de los contenidos de la cultura mundial y local”, como parte de la construcción de su identidad (UNESCO-OREALC, 2007: 17). La forma de abordar ambos tipos de contenidos ha representado un desafío importante para las escuelas, al enfrentar exigencias muchas veces contrapuestas.

En los últimos años ha cobrado relevancia el papel de la escuela como instancia social que promueve la conservación de la identidad local: la literatura sobre educación hace énfasis, desde las últimas dos décadas del siglo XX, en que los docentes deben conocer a sus estudiantes para utilizar este conocimiento en el diseño de sus clases, particularmente en la atención de grupos cultural y lingüísticamente diversos, como los que se atienden en multigrado. Esta estrategia se conoce como *contextualización*, también suele hablarse de ella como *relevancia cultural*, *lo culturalmente apropiado* o *culturalmente compatible*, y debe su impulso a los procesos migratorios en distintas latitudes, aunados a la divulgación y el posicionamiento de la teoría sociocultural en el terreno educativo mundial (Wyatt, 2014).

Contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje requiere conocer el entorno y hacerlo presente, convertir la cotidianeidad en un referente básico de aprendizajes (Zabalza, 2012), por lo tanto, este proceso puede ser más complicado para aquellos docentes cuyos orígenes culturales y lingüísticos son distintos a los de sus estudiantes, en comparación con quienes comparten un trasfondo cultural y visión del mundo similar (Tharp *et al.*, citados en Wyatt, 2014).

⁸ Desde el enfoque de derechos esta noción remite al parámetro de adaptabilidad, desde el cual la educación tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales. Se trata de una visión centrada en el estudiante, que vuelve imprescindible considerar quién es el sujeto que aprende, las necesidades, características e idiosincrasia de cada uno (UNESCO-OREALC, 2007).

Aunado a lo previo, en la formación inicial docente persiste una visión “que desconoce la cultura de pertenencia de los sujetos escolares” (Pinto, citado en Turra *et al.*, 2013: 333), por tanto, poco los instruye para trabajar en los contextos socioculturales de las escuelas multigrado y considerar sus realidades (Clarke y Stevens, Downes y Roberts, citados en De la Vega, 2020; Morales *et al.*, 2021).

En la literatura sobre prácticas docentes en multigrado, si bien se da cuenta de esfuerzos de los docentes por *contextualizar el saber* del plan y los programas de estudio a las realidades de las escuelas multigrado (Moscoso *et al.*, 2018), muchas veces *folklorizan* el conocimiento de la comunidad cuando intentan incluirlo en la enseñanza, vaciando de sentido y contenido sus prácticas (González, 2015). Otros autores también hallaron prácticas mecanizadas y descontextualizadas en escuelas multigrado “por ejemplo, en Español se encontraron copias de lecturas y lecciones, dictados, planas, cuestionarios, repetición de palabras [...]; en Matemáticas, mecanizaciones de algoritmos básicos y con extensas numeraciones, [etcétera]” (Romero *et al.*, 2010: 5).

Frente a este panorama, los docentes en etapa de inserción en multigrado enfrentan fuertes tensiones, resultado de tener que dar respuesta a disposiciones tanto federales como estatales –con una visión general y centralizada– al mismo tiempo que atienden las dinámicas locales que van conociendo, la diversidad presente en su aula y las condiciones de pobreza y marginación (Torres, 2019). “La desconexión entre formación y realidad profesional predetermina al profesorado a comportarse de un modo generalizado en la etapa inicial de experiencia [...]. Esto viene alimentado por los prejuicios de quien no conoce estos grupos y, por tanto, genera dudas y temores en torno a la docencia en ellos” (Bustos, citado en Juárez, 2017).

Estas vivencias suelen derivar en la búsqueda de respuestas concretas que proporcionen algo de certeza y seguridad, por lo que, como menciona Jaime Calderón (citado en Mejoredu, 2021d: 28-29) “tienden a adoptar de manera instintiva modelos tradicionales de enseñanza, generalmente los mismos con los que fueron formados en su vida escolar, lo que limita la posibilidad de construir una identidad profesional propia”.

Al respecto, Tatiana Cisternas y Amparo Lobos (2019) destacan la percepción de los docentes que ingresan al servicio sobre que las culturas escolares, normativas y definiciones institucionales que les imponen barreras para las prácticas que quisieran desarrollar, entre ellas están: presión por avanzar en los programas curriculares, en detrimento de la profundización y la tendencia a estandarizar las estrategias de enseñanza o de evaluación.

Para comprender de manera integral la situación problemática, además de las causas, fue necesario identificar algunos de sus efectos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual remite a la relevancia de atenderla y modificarla. Se destacan tres de estos efectos:

- ▶ *Efecto uno.* Prácticas de enseñanza poco pertinentes, pues no corresponden con las realidades, los intereses y las necesidades educativas particulares de los estudiantes, y de los contextos socioculturales de los que forman parte.
- ▶ *Efecto dos.* Vínculos débiles con los diversos actores educativos, limitando la colaboración interna para resolver problemáticas del plantel que influyan en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

- ▶ *Efecto tres*. Entre los docentes se experimentan niveles elevados de estrés, insatisfacción en el trabajo y decepción sobre la profesión elegida; inclusive, pueden abandonar la función, sobre todo en las zonas más desfavorecidas socialmente (Mejoredu, 2021d).

Problema de la práctica

Derivado del proceso analítico desarrollado hasta ahora respecto de las causas y los efectos de la situación problemática se integró el siguiente *problema de la práctica docente* que atenderá esta IF:

- ▶ Los docentes de multigrado en etapa de inserción desarrollan su práctica basados en preconcepciones y creencias respecto del contexto escolar y sociocultural, y en la aplicación de estrategias dictadas por terceros con escasa reflexión de por medio, lo que dificulta reconocer e incorporar los referentes del entorno para situar la práctica, en función de propiciar aprendizajes significativos y la vinculación con la comunidad escolar.

El planteamiento de este problema no significa que se desconozcan otros pendientes de abordar desde la formación continua. Por el contrario, en el enfoque de formación situada que impulsa Mejoredu, las IF tienen el carácter de progresividad, en términos de profundizar en contenidos o de considerar otras problemáticas de la práctica. En este sentido, el problema señalado se aborda en esta primera fase.

b) Aspectos para la mejora y propósito formativo

Con base en el Marco de referencia y el análisis del problema de la práctica docente –para la etapa formativa de inserción en multigrado–, se determinaron los siguientes aspectos para la mejora de la práctica:

- ▶ *Aspecto uno*. Procesos para el reconocimiento de las características y condiciones del contexto escolar y sociocultural que posibilitan situar la práctica en función de propiciar aprendizajes y experiencias escolares significativas.
- ▶ *Aspecto dos*. Participación e intercambio colectivo sobre las prácticas docentes y su mejora a partir del análisis de las condiciones contextuales y los factores que influyen en la enseñanza en multigrado.
- ▶ *Aspecto tres*. Conocimiento y significado que el docente le otorga a su función para la construcción de una identidad profesional y la adquisición de habilidades inherentes a la profesión docente (saber ser, búsqueda de sentido, apropiación de nuevas estrategias, cuestionamiento y adecuación de sus decisiones).

La literatura educativa sugiere que para avanzar hacia una educación pertinente y con justicia social es importante considerar el contexto social y cultural de los estudiantes y sus comunidades; entender el vínculo que cada escuela establece con distintos actores y la comunidad en general; y que los contenidos abordados consideren las formas y los saberes culturales que contribuyen a valorar la propia identidad (Turra *et al.*, 2013; Rockwell y Rebolledo, 2016; Mejoredu, 2020).

En este mismo sentido, el artículo 72 de la Ley General de Educación dicta que “el Estado establecerá los mecanismos que contribuyan a [una] formación integral, tomando en cuenta los contextos sociales, territoriales, económicos, lingüísticos y culturales específicos en la elaboración y aplicación de las políticas educativas en sus distintos tipos y modalidades” (Cámara de Diputados, 2019: 26). Para la Comisión la pertinencia de la educación, como parte de un horizonte de mejora, “implica que tanto las prácticas como los contenidos y materiales educativos se [ajusten] a: 1) las características culturales y sociales del contexto en el que se encuentra la escuela; 2) los derechos específicos de los estudiantes; y 3) sus características individuales” (Mejoredu, 2020: 27).

Asimismo, Rockwell y Rebolledo (2016: 24) destacan, para el planteamiento del trabajo multigrado, la importancia de “reconocer y legitimar no sólo la diversidad de alumnos y maestros sino también aprovechar la diversidad de contextos escolares y comunitarios”, por lo que considerar el contexto en los procesos educativos toma relevancia.

En este sentido, la mejora de la práctica implica un cambio actitudinal que impulsa un proceso de reaprendizaje: “es una actitud que, por sacarnos de nuestras seguridades teóricas y prácticas, nos permite percibir el analfabetismo cultural del que nos hacemos culpables cuando creemos que basta una cultura, la propia, para leer e interpretar el mundo” (Fornet-Betancourt, citado en Zapata, 2014: 221).

De ahí que, la perspectiva de la pertinencia cultural puede orientar alternativas para defender una identidad local propia que rechace la tendencia a la homogeneización cultural, sin caer en el extremo de cerrarse al mundo y a lo que la globalización trae consigo. Se trata de promover aprendizajes basados en los saberes previos de las comunidades que se atienden, valorar la diversidad cultural del entorno y ayudar a “construir una identidad cultural, individual y social, en diálogo con la diversidad cultural de la nación” (Kaluf, 2005: 323).

Por otra parte, Miguel Zabalza destaca un análisis de la literatura pedagógica internacional sobre la importancia de la contextualización curricular en el que identifica cuatro referentes básicos:

el sitio o entorno como referencia de la contextualización (contextualizar el currículo al lugar donde se implementa); *el sujeto alumno* como marco de contextualización (adaptar a los sujetos los componentes curriculares); *la práctica docente* (dotar de autonomía a los docentes como agentes curriculares); *la diversidad* como referencia (incorporar la flexibilidad curricular como elemento básico de su capacidad de dar respuestas adaptadas al derecho a la educación de los colectivos que acceden a la escuela) (Zabalza 2012: 8).

De acuerdo con lo anterior cabe señalar que, contrario a las concepciones que la desvalorizan, la escuela multigrado tiene ventajas pedagógicas para la educación desde un enfoque intercultural, porque sus proyectos parten de la diversidad (Ortiz, 2012). En este sentido, el enfoque intercultural desde la perspectiva crítica “no se dirige únicamente a ciertos grupos poblacionales, sino que es para todas y todos a fin de beneficiarse colectivamente de la diversidad de conocimientos y perspectivas en un marco de relaciones de alteridad más equitativas, mediante prácticas de aprendizaje no jerarquizadas y de cooperación” (Connell, citado en Mejoredu, 2022b: 23-24).

Para quien ingresa al servicio multigrado, además de adaptarse, asumirse como docente implica mirar más allá del aula y lo didáctico; es decir, comprender que el ser docente constituye un panorama amplio y complejo, donde es esencial la relación con la otredad: colegas docentes, directivos y supervisores, así como madres y padres de familia y la comunidad en general (Amaro, 2020). De ahí que una prioridad del trabajo docente en multigrado es construir experiencias escolares significativas para la comunidad educativa.

Una experiencia escolar significativa es la que se detona en la escuela, a partir de los saberes pedagógicos del docente que permite articular los contenidos culturales de la vida cotidiana regional con el currículo escolar, por lo que provoca un aprendizaje susceptible de ser trasladado y aplicado en los ámbitos de la vida cotidiana, capaz de trascender las aulas, hacia el contexto familiar, comunitario y regional, provocando cambios en la vida de los habitantes de las comunidades. Este tipo de experiencias reconocen el contexto al articular los espacios de interacción escolar con espacios familiares, comunitarios y regionales que son resignificados y transformados (Espinosa y Pons, 2016; Espinosa, 2015).

En función de lo previo, el *propósito* de esta IF es que los docentes de inserción en educación multigrado reconozcan las características, condiciones y dinámicas del contexto escolar y sociocultural que pueden incidir en su práctica docente y las valoren como elementos clave para propiciar aprendizajes y experiencias escolares significativas a través de:

- ▶ la valoración de rasgos del contexto escolar y sociocultural que pueden incidir en la práctica docente;
- ▶ estrategias y procedimientos para situar su práctica de acuerdo con las características de la diversidad contextual de la escuela; y la
- ▶ construcción de la identidad profesional a partir de la comprensión y el significado otorgado a la función educativa que se desempeña, así como de la autoevaluación y reflexión para la mejora de la práctica.

c) Contenidos

En congruencia con el análisis de la práctica que supuso la problematización, se pretende que los contenidos comprendan la apropiación de conceptos, el desarrollo de habilidades y la expresión de actitudes, que posibiliten al docente solucionar situaciones problemáticas, desarrollar nuevos significados sobre su práctica y contar con mejores herramientas para afrontar los desafíos de su profesión. Los contenidos se identifican a partir de la propuesta de Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández (2005) como:

- *Declarativos*: se refieren al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios que confluyen en la práctica docente y se relacionan con el saber qué.
- *Procedimentales*: engloban diferentes tipos de reglas, técnicas, métodos, habilidades o estrategias y se relacionan con el saber hacer.
- *Actitudinales*: hacen referencia a las actitudes y los valores que guían la interacción entre los sujetos y se relacionan con el saber ser.

Con base en el Marco de referencia y para responder al problema de la práctica, la tabla 1.2 especifica los contenidos a abordar en la IF en función de las causas identificadas y los aspectos de mejora determinados a partir de las orientaciones para la problematización.

Tabla 1.2 Contenidos abordados en la IF

Causas	Orientaciones para la problematización	Aspectos para la mejora	Contenidos
Los docentes que ingresan al servicio en multigrado tienen creencias y preconcepciones sobre el contexto escolar y sociocultural de sus estudiantes, lo que permea su identidad docente y condiciona la interacción con otros actores.	<p>¿Cómo se articulan los saberes docentes sobre el contexto (creencias y preconcepciones) con la información disponible sobre éste y las formas de colaboración con la comunidad?</p> <p>¿Cómo fortalecer la autopercepción y el reconocimiento de la labor social de la docencia para la construcción de la identidad y para los procesos de mejora de la práctica docente?</p>	<p>Procesos para el reconocimiento de las características y condiciones del contexto escolar y sociocultural que posibilitan situar la práctica en función de propiciar aprendizajes y experiencias escolares significativas.</p> <p>Conocimiento y significado que le da a la función para la construcción de una identidad profesional y la adquisición de habilidades inherentes a la profesión docente (saber ser, búsqueda de sentido, apropiación de nuevas estrategias, cuestionamiento y adecuación de sus decisiones).</p>	<p>La valoración de rasgos del contexto escolar y sociocultural que pueden incidir en la práctica docente (contenido declarativo y procedimental).</p> <p>Construcción de la identidad profesional a partir de la comprensión y el significado otorgado a la función educativa que se desempeña, así como de la autoevaluación y reflexión para la mejora de la práctica (contenido actitudinal).</p>
Práctica centrada en la enseñanza de contenidos genéricos o en lo que dictan los colegas más experimentados, con escasa reflexión sobre su pertinencia.	¿Qué implicaciones tiene para el aprendizaje de los estudiantes la articulación del contexto con las prácticas docentes?	Participación e intercambio colectivo sobre las prácticas docentes y su mejora a partir del análisis de las condiciones contextuales y los factores que influyen en la enseñanza en multigrado.	Estrategias y procedimientos para situar su práctica de acuerdo con las características de diversidad contextual de la escuela.

Fuente: elaboración propia.

d) Selección e implementación del dispositivo formativo

La selección del dispositivo formativo tiene como base la determinación de los aspectos de mejora, en tanto que es el componente de la IF que organiza a los colectivos docentes en un espacio y tiempo predeterminados, para promover el aprendizaje individual y grupal, a partir de situaciones y experiencias planeadas que favorecen:

- ▶ el diálogo y la reflexión sobre la práctica;
- ▶ el intercambio de saberes y conocimientos;
- ▶ la producción de narraciones escritas y orales;
- ▶ el uso de detonadores para la reflexión; y
- ▶ el acceso a información de interés para los docentes (Mejoredu, 2021d).

Como dispositivo pertinente para abordar los aspectos de mejora y los contenidos relacionados con la inserción docente en multigrado se consideró el *Grupo de análisis de la práctica* (GAP).

El desarrollo del GAP toma como punto de partida experiencias, situaciones e interrogantes que emergen de la práctica para que los participantes establezcan un diálogo reflexivo y colaborativo que contribuya a su mejora. Promueve la indagación, el análisis con una perspectiva integral, considerando referentes teóricos y analíticos diversos, la problematización, la comprensión de los contextos en que se labora y los factores que condicionan la práctica docente, así como las representaciones que se configuran en torno a ella, lo cual permite anticipar escenarios posibles, plantear alternativas de acción y mejorar la práctica educativa (Anijovich y Capelletti, 2018; Bossé, y Solé, 2018; García *et al.*, 2008; Souto, 2019).

La selección del dispositivo responde a las posibilidades que abre para la reflexión colectiva sobre los retos particulares –en la transición entre ser un docente en formación y el inicio del quehacer profesional–, así como para la movilización de saberes y el aprendizaje entre colegas, incluyendo a los docentes que tienen más años de servicio en multigrado.

El trabajo colaborativo en las escuelas y aulas multigrado es complejo por las propias condiciones de estos espacios, sin embargo, De la Vega (2020) señala que para potenciar el desarrollo profesional de los docentes es importante realizar encuentros entre pares para socializar sus prácticas e innovarlas a través del acompañamiento entre docentes que se encuentran en condiciones similares.

¿A quiénes se dirige?

Se destina a personal de escuelas multigrado de preescolar, primaria, secundaria y telesecundaria que se estén integrando al servicio público docente o tengan un ciclo escolar en servicio. También, a docentes con mayor antigüedad que desean acompañar a sus pares en el proceso de inserción o tomar esta intervención formativa como oportunidad formativa para fortalecer el desarrollo de habilidades de acompañamiento.

¿Quién lo coordina?

La implementación de la IF a través del dispositivo GAP requiere la organización de pequeños grupos por parte de un coordinador del desarrollo del dispositivo (CDD) que lleve a cabo el encuadre, exponga la dinámica de trabajo y proporcione acompañamiento pedagógico a los docentes durante su participación en el proceso formativo.

La AE propondrá a la figura que coordinará el proceso; se sugiere considerar de manera preferente a supervisores y equipos de supervisión por la cercanía con las escuelas multigrado.

¿Cómo se desarrolla?

Dadas las condiciones de trabajo particulares de los docentes de las escuelas multigrado –quienes difícilmente disponen de tiempo y medios para reunirse de forma constante y continua con sus pares– y las características del GAP, se propone realizar cuatro espacios de Diálogo y análisis colectivo; así como, tres momentos de Conexión entre sesiones. En el primer caso, se reúnen docentes en etapa de inserción de una misma zona o región escolar y, de ser posible, con colegas en servicio (se sugiere un máximo de diez docentes), para desarrollar las secuencias reflexivas con la mediación del CDD.⁹

Estos espacios se desarrollan con al menos un mes de distancia. En ese lapso, cada participante registra y reflexiona sus experiencias iniciales y los saberes y conocimientos que movilizan, lo que será materia prima para realizar el trabajo en los espacios de Diálogo y análisis colectivo. Dado el enfoque de formación situada, la práctica cotidiana es el sustento de dicho proceso, de esa manera también se evitan cargas adicionales. Estos momentos de trabajo individual se identifican como Conexiones.

El tiempo dedicado a esta propuesta formativa es de cuarenta horas para los docentes que se encuentran en etapa de inserción, y de veintidós horas para aquellos docentes en servicio –con más de dos años en la función– que decidan participar en la IF acompañando a sus pares, enriqueciendo el proceso y aprendiendo de la experiencia y los saberes colectivos. Este tiempo se distribuye entre los espacios de Diálogo y análisis colectivo y las Conexiones según se muestra en las figuras 1.4 para docentes de nuevo ingreso y 1.5 para docentes en servicio.

⁹ La AE propondrá a la figura que coordinará el proceso; se sugiere considerar de manera preferente a supervisores y equipos de supervisión por la cercanía con las escuelas multigrado.

Figura 1.4 Participación de docentes en etapa de inserción en el *Grupo de análisis de la práctica*



Fuente: elaboración propia.

Figura 1.5 Participación de docentes en servicio en el *Grupo de análisis de la práctica*





Fuente: elaboración propia.

Recurso para la formación: bitácora de trabajo

Para orientar el desarrollo del GAP, la presente IF se acompaña de la bitácora de trabajo. Se trata de una herramienta para registrar, de manera digital o física, los aspectos fundamentales que surjan de los espacios de Diálogo y análisis colectivo y de las Conexiones. No se trata de un registro para dar cuenta a alguien de lo que ocurre en el proceso, sino de un ejercicio de reflexión personal y compartido donde confluyen expectativas, el contraste con los contextos, las relaciones que se dan en los mismos y las potencialidades inherentes al ser y que-hacer en el proceso de inserción en multigrado. El recurso se puede utilizar en cualquier momento del ciclo escolar para valorar y tomar decisiones relacionadas con el trabajo pedagógico que se realiza con los estudiantes.

En la tabla 1.3 se muestra la iconografía para identificar las situaciones de aprendizaje que desarrollarán docentes de reciente inserción y las que corresponden a docentes con mayor experiencia en educación multigrado.

Tabla 1.3 Iconografía de las situaciones de aprendizaje para docentes de inserción y en servicio

Ícono	Nombre
	Docente en etapa de inserción
	Docente con mayor experiencia en educación multigrado

Fuente: elaboración propia con imágenes de Freepik.

La bitácora de trabajo considera tanto el trabajo entre pares (Diálogo y análisis colectivo) como el trabajo individual (Conexiones).

Diálogo y análisis colectivo (trabajo colaborativo entre docentes)

Los espacios de Diálogo y análisis colectivo se dividen en tres momentos: Inicio de sesión, Hilos para el diálogo y Cierre de sesión; éstos se diseñaron con base en la espiral reflexiva de Smyth (Mejoredu, 2021c), referente fundamental para pensar y movilizar la práctica docente.

Esta espiral se compone de cuatro momentos: descripción, resignificación, confrontación y reconstrucción (tabla 1.4), y corresponde a una secuencia de acciones reflexivas para clarificar y pensar aspectos de la práctica que permanecen ocultos hasta que se someten a un proceso de revisión (Mejoredu, 2021d).

Inicio de sesión

En este momento se establece el encuadre de la sesión de trabajo, se busca generar un ambiente de confianza, propiciar una participación dinámica y respetuosa entre docentes, para activar o movilizar saberes y conocimientos relacionados con el contenido que se abordará y disponerse al diálogo y la reflexión sobre la práctica. De ahí que cada CDD dé la bienvenida y el encuadre al interior de su respectivo grupo.

- ▶ En el primer espacio de Diálogo y análisis colectivo es necesario:
 - Dedicar un momento para la presentación de los participantes, especialmente si pertenecen a distintas zonas escolares, a fin de que se conozcan y compartan los motivos y expectativas de participar en esta IF.
 - Presentar a los participantes el propósito, los contenidos y el enfoque de la IF, así como la dinámica de trabajo; explicar el dispositivo, el recurso, cómo se documentará la participación y los mecanismos para entrega de constancias.
 - Hacer énfasis en que para lograr el propósito establecido se requiere del compromiso de cada uno de los docentes participantes para desarrollar un diálogo reflexivo de forma organizada, optimizar el tiempo y generar un ambiente de respeto y confianza que permita hablar de manera honesta, abierta, crítica y propositiva.

- ▶ Como apertura al trabajo, de manera breve se presentan los contenidos que se abordarán en el espacio correspondiente y serán materia del intercambio entre docentes en las situaciones de aprendizaje colectivas.
 - En los espacios subsecuentes es importante repasar las principales reflexiones, notas sobre los textos que se revisen, experiencias de aula, tópicos y posibles acuerdos que establezcan en cada sesión y, en su oportunidad, vincular los contenidos.

Hilos para el diálogo

Es la parte medular del GAP, en donde a partir del diálogo se abordan los contenidos previstos; se parte de la acción, se revisa y reflexiona sobre ésta, se toma conciencia de los aspectos esenciales y las creencias o concepciones que le subyacen, se diseñan formas alternativas de acción.

El CDD acompaña el desarrollo del trabajo de los docentes de manera que pueda ir de la generalidad del discurso normativo, conceptual o técnico, a la especificidad de los conocimientos, problemáticas, actitudes, visiones y preguntas de cada docente.

Cierre de sesión

Este momento constituye la oportunidad para establecer conclusiones colectivas respecto de los contenidos de la sesión, por lo que se requieren las aportaciones de los participantes, según la dinámica que se acuerde para tal efecto.

Adicionalmente, el CDD puede pedir al grupo que acuerde lo necesario para mejorar la dinámica de participación, la profundidad de las reflexiones, la confianza entre colegas, y otros elementos que haya identificado durante la sesión que pueden afectar el establecimiento de condiciones propicias para el logro del propósito.

Para concluir, es necesario que el CDD oriente sobre los productos de la sesión y del GAP, en particular los que servirán como insumos para los espacios de Diálogo y análisis colectivo subsecuentes y para la documentación de la práctica.

Tabla 1.4 Momentos y acciones clave

Espacios de Diálogo y análisis colectivo	Momento	Acciones clave y vinculación con la espiral reflexiva
Diálogo y análisis colectivo 1: llegar, integrarse y aprender Diálogo y análisis colectivo 2: dialogar, incluir y colaborar Diálogo y análisis colectivo 3: enseñar y significar Diálogo y análisis colectivo 4: aprender y continuar	Inicio de sesión	Tiene como propósito establecer el encuadre de la sesión de trabajo para generar un ambiente de confianza y propiciar una participación dinámica y respetuosa entre docentes, además de activar o movilizar saberes y conocimientos relacionados con el contenido que se abordará, a partir de registros y reflexiones individuales, y de la disposición al diálogo reflexivo entre colegas. Descripción Este primer momento parte de reflexiones individuales, con una intencionalidad específica según el contenido que se abordará. Permite establecer en el grupo el punto de partida de la reflexión colectiva.
	Hilos para el diálogo	Es la parte medular del GAP, en la que se abordan –mediante el diálogo– los contenidos previstos; es decir, se parte de la acción, se revisa y reflexiona sobre ésta, se toma conciencia de los aspectos esenciales y las creencias o concepciones que le subyacen, además, se diseñan formas alternativas de actuar. Resignificación A partir del diálogo reflexivo se busca identificar los aspectos esenciales de la práctica o experiencia motivo de análisis, especialmente las creencias o concepciones en las que se sustentaron.
		Confrontación Se permite contrastar miradas, concepciones, conocimientos y experiencias respecto de las situaciones o prácticas compartidas, a través de literatura académica y el propio intercambio del colectivo.
	Cierre de sesión	Constituye la oportunidad para establecer conclusiones colectivas respecto de los contenidos de la sesión, por lo que se requieren las aportaciones de los participantes, según la dinámica que se acuerde para tal efecto. Reconstrucción Tiene la intención de identificar elementos de la práctica que, a partir de las reflexiones previas, se reconocen como susceptibles de mejora.

Fuente: elaboración propia.

Conexiones (trabajo individual)


De manera complementaria a los espacios de Diálogo y análisis colectivo, se consideran tres momentos de conexión donde se continúa con registros y reflexiones de la experiencia, lo cual constituye la materia prima para desarrollar el trabajo colectivo. Tales espacios y conexiones están articulados con la lógica de la espiral reflexiva para generar un proceso formativo orientado a la comprensión de lo que significa ser docente en multigrado, la vinculación con la comunidad y el desarrollo de experiencias escolares significativas.




Tanto los docentes en inserción como quienes tienen mayor experiencia en educación multigrado desarrollarán los momentos de conexión. Sin embargo, las situaciones de aprendizaje son diferentes en razón de las necesidades y particularidades de cada figura, es decir, los docentes de nuevo ingreso dedicarán ocho horas para el trabajo de conexión y los docentes en servicio lo harán en dos horas; se sugiere que ambos los aborden en las cuatro semanas que dejarán pasar entre cada uno de los espacios de Diálogo y análisis colectivo, con el fin de que no represente una carga desmesurada de trabajo adicional a las labores cotidianas del docente (figuras 1.4 y 1.5).

Desarrollo del dispositivo formativo












Con la finalidad de apoyar al CDD durante la implementación, la tabla 1.5 presenta el trabajo a llevar a cabo en los espacios de Diálogo y análisis colectivo y en las Conexiones consideradas en el dispositivo formativo (GAP) con apoyo del recurso (bitácora de trabajo).

Tabla 1.5 Desarrollo del dispositivo formativo








Momentos	Descripción del trabajo a desarrollar	Producciones	Tiempo (minutos)
Espacio de diálogo y análisis colectivo 1: llegar, integrarse y aprender 	Bienvenida y encuadre del GAP (coordinador).	n.a.	30
	Socialización de las respuestas a la pregunta ¿quién soy? e identificación de semejanzas y diferencias.	Registro de las respuestas. Registro de ideas.	50
	Diálogo con base en el video <i>La Identidad Profesional Docente</i> y las pautas que se ofrecen.	n.a.	40
	Elaboración de narrativa sobre la experiencia inicial como docente de una escuela multigrado.	Narrativa sobre su experiencia inicial.	60

Momentos	Descripción del trabajo a desarrollar	Producciones	Tiempo (minutos)
	Diálogo sobre lo que significa ser docente de multigrado y la integración a la cultura escolar. Análisis del testimonio contenido en el podcast <i>Experiencias en escuelas multigrado</i> .	Registro del resultado del análisis.	20
	Reflexión sobre el <i>equipaje</i> que lleva para el proceso de inserción: conocimientos, expectativas, valores, actitudes, conductas, habilidades, objetivos con los que inicia el desarrollo de su profesión.	Listado de las reflexiones a propósito de los puntos de análisis.	20
	Elaboración de un directorio con los datos de docentes con quienes considera puede formar a futuro una red.	Directorio.	20
Conexión 1. Importancia de la comunidad en multigrado	 Caracterización de la comunidad a partir de los aspectos que se enuncian.	Narrativa en la que se describe el encuentro con la comunidad.	100
	 Comprensión e identificación de aspectos favorables y desfavorables para la integración del docente de reciente inserción.	Registro de los aspectos de la comunidad que se pueden constituir como potencialidades y aquellos que pueden convertirse en oportunidades.	70
	 Profundización en el conocimiento de la comunidad a partir de actividades con sus estudiantes.	Notas sobre los aportes a su práctica a partir de la realización de las actividades. Redacción de un mensaje en el que se destaquen los aspectos que más le han llamado la atención de la comunidad y en lo que le interesa profundizar.	120












Momentos	Descripción del trabajo a desarrollar	Producciones	Tiempo (minutos)
	 <p>Lectura de "La historia de un maestro rural multigrado" para contrastarla con su experiencia.</p>	Registro de situaciones, aspectos y emociones similares a su experiencia, así como otras acciones que realizaría para enfrentar los retos que se identifican en el relato.	70
	 <p>Descripción y análisis de un incidente crítico que haya vivido al llegar a la escuela.</p>  <p>Lectura de un texto para profundizar sobre el <i>incidente crítico</i>.</p> <p>Descripción de otro incidente crítico que se relacione con su adaptación a la comunidad.</p>	 <p>Incidentes críticos y registro de las reflexiones sobre éstos.</p> 	70
	 <p>Revisión del video <i>Conferencia Magistral Internacional</i></p>  <p>"<i>Incidentes Críticos en la Formación de Maestros</i>" y socialización.</p>	 <p>Reflexiones sobre la utilidad de un incidente crítico y las diferencias entre conflicto, evento e incidente crítico.</p> 	50
<p>Espacio de diálogo y análisis colectivo 2: dialogar, incluir y colaborar</p>  	<p>Diálogo sobre el video <i>Conferencia Magistral Internacional</i> "<i>Incidentes Críticos en la Formación de Maestros</i>".</p>	Registro de reflexiones sobre el incidente crítico.	100
	<p>Análisis y socialización del incidente crítico.</p> <p>Análisis de los incidentes críticos en binas y reflexiones a partir de interrogantes propuestas.</p>	Listado de preguntas y registro de reflexiones.	100



Momentos	Descripción del trabajo a desarrollar	Producciones	Tiempo (minutos)
	Reflexión en torno a la importancia del contexto social, escolar y familiar de los estudiantes en la práctica docente a través de la lectura de un testimonio docente de Chiapas.	Registro de reflexiones sobre el análisis del impacto del contexto social, escolar y familiar de los estudiantes.	40
Conexión 2. Diversidad cultural y educación inclusiva	 Construcción y análisis de un retrato escrito de su comunidad, con apoyo de preguntas detonadoras, video, lectura y podcast.	Retrato escrito de su comunidad.	180
	 Diálogo con estudiantes sobre saberes y conocimientos comunitarios, a partir del guion que elaboraron.	 Guion.  Sistematización de los aspectos relevantes del diálogo con los estudiantes.	120
	 Elaboración de un calendario comunitario, en donde plasmen saberes y conocimientos culturales de importancia para su comunidad.	Calendario. Narrativa de la experiencia y el uso de los saberes y conocimientos culturales de la comunidad en su práctica.	90
	 Elaboración de un decálogo sobre la importancia y el impacto de la conexión 2 para su práctica docente.	Décálogo	40
	 Reflexionar acerca de lo que inicialmente pensó que era necesario llevar en su maleta.	n.a.	50



Momentos	Descripción del trabajo a desarrollar	Producciones	Tiempo (minutos)
<p>Espacio de diálogo y análisis colectivo 3: enseñar y significar</p> 	Reflexión y socialización sobre el diálogo con estudiantes a través del análisis de aspectos de la comunidad que impactan en su práctica.	Registro de reflexiones sobre intereses y necesidades que identificó y cómo incorporarlos en la planeación de clases.	60
	Compartir en plenaria cómo va a integrar los saberes y conocimientos comunitarios a su práctica.	Conclusiones de la plenaria	30
	Reflexionar sobre por qué es importante desarrollar experiencias escolares significativas y relaciones interculturales afectivas con sus estudiantes, a partir de la lectura de los textos “Experiencias escolares significativas” y “Enseñanza situada”.	Registro de reflexiones sobre la importancia de desarrollar experiencias escolares significativas y relaciones interculturales afectivas con sus estudiantes.	40
	Reflexión del artículo “Trabajo por proyectos en una escuela multigrado: posibilidades del nuevo plan de estudio” a partir de las interrogantes planteadas. Elaboración de una planeación.	Registro de las reflexiones. Planeación de una actividad.	70
	Análisis de la planeación, en plenaria.	Conclusiones de la plenaria.	40
<p>Conexión 3. Práctica docente y experiencias escolares significativas</p>	 Implementación de la propuesta de planeación con el estudiantado. 	 Narrativa sobre cómo puso en práctica la planeación con sus estudiantes, destacando los principales hallazgos de acuerdo con los planteamientos propuestos. 	120

Momentos	Descripción del trabajo a desarrollar	Producciones	Tiempo (minutos)
	 Reflexión sobre el papel que el docente juega en la construcción de una enseñanza situada y de experiencias escolares significativas con sus estudiantes.	Ideas sobre el papel que el docente juega en la construcción de una enseñanza situada y de experiencias escolares significativas.	50
	 Construcción de un museo sin paredes.	Ideas principales de la experiencia con la actividad.	190
	 Reflexión sobre enseñanza situada y experiencias escolares significativas, a partir de la lectura de un texto.	Registro de reflexiones.	50
	 Reflexión sobre aprendizajes relevantes durante la etapa de inserción.	Registro de los aprendizajes durante la etapa de inserción.	70
Espacio de diálogo y análisis colectivo 4: aprender y continuar  	Socialización de la narrativa respecto a la puesta en marcha de la planeación que se llevó a cabo en el espacio de Diálogo y análisis colectivo 3.	Registro de reflexiones.	30
	Análisis y diálogo sobre la construcción de experiencias escolares significativas a través de la lectura de “¿Qué hacen los actores?” y los cuestionamientos que se presentan.	Registro de conclusiones.	40
	Construcción y socialización de un relato acerca del docente que quiere ser, previa lectura del texto que se presenta.	Relato sobre lo que caracteriza al docente que desea ser. Registro de la reflexión colectiva.	80



Momentos	Descripción del trabajo a desarrollar	Producciones	Tiempo (minutos)
	Reflexión sobre las cuatro sesiones del GAP donde recupere aprendizajes, reflexiones, resultados, productos y conclusiones que permitan mejorar su práctica.	Línea del tiempo.	60
	Recuperación de nuevas ideas y estrategias que ha incorporado a su práctica docente con base en la actividad La maleta.	Registro de nuevas ideas y estrategias.	30

Fuente: elaboración propia.

e) Acompañamiento pedagógico

El acompañamiento pedagógico se refiere al apoyo *in situ* o a distancia en la implementación de la IF que busca favorecer la interlocución y retroalimentación en los procesos de formación mediante acciones de asesoría, orientación, tutoría u otras.

El acompañamiento integra tanto acciones que realizan e impulsan las AE y los equipos técnicos estatales, como las que pueden llevar a cabo quienes coordinan la IF (supervisor, asesor técnico pedagógico [ATP]), grupos de docentes, o algún otro profesional de la educación.

Las AE y los equipos técnicos pueden acompañar a partir de:

- ▶ Atender los requerimientos que aseguren la implementación de la IF focalizando la disponibilidad de recursos en aquellas escuelas o colectivos que demanden mayor atención.
- ▶ Orientar al responsable estatal de la implementación de la IF para que lleve a cabo las situaciones de aprendizaje formativas propuestas en el GAP y en el recurso.
- ▶ Asesorar al responsable estatal de implementar la IF para que lleve a cabo las situaciones de aprendizaje formativas que se proponen en el GAP y en el recurso.
- ▶ Brindar asesoría al responsable estatal para que reconozca y valore las dificultades que se presenten en la implementación de la IF, con el fin de tomar medidas oportunas que garanticen la participación y continuidad de los docentes.
- ▶ Apoyar el fortalecimiento de las capacidades de organización, comunicación y coordinación del responsable estatal de implementar la IF.

Es importante asegurar que las AE acompañen la intervención formativa desde la planeación, durante la implementación y hasta concluirla. Por otro lado, el acompañamiento pedagógico que realizan las figuras educativas que se mencionaron potencializa el trabajo colaborativo

mediante la constitución o el fortalecimiento de comunidades profesionales de práctica, el aprendizaje situado, la reflexión individual y colectiva sobre la práctica, la profundización en los contenidos de formación y la retroalimentación de los aprendizajes docentes.

Este acompañamiento se desarrolla desde el comienzo de la IF, a partir de la problematización de la práctica, y durante las diversas situaciones de aprendizaje propuestas en el dispositivo formativo. Es importante que después se realicen acciones enfocadas en dar continuidad y retroalimentar las mejoras de la práctica profesional. Para ello, las figuras educativas mencionadas pueden llevar a cabo un acompañamiento pedagógico a partir de las siguientes acciones:

- ▶ Impulsar la reflexión y el aprendizaje sobre y desde la práctica para fortalecer el proceso de formación que se propicia en el GAP.
- ▶ Recuperar los saberes y conocimientos construidos en el GAP mediante el recurso que acompaña su desarrollo, para retroalimentar los procesos de formación.
- ▶ Crear espacios de discusión, análisis y reflexión de la práctica docente en los que se impulse la toma de decisiones para su mejora a partir de los conocimientos y saberes movilizados en esta intervención formativa.
- ▶ Generar opciones para la interacción, formal e informal, con y entre docentes en la que se compartan experiencias de aprendizaje que profundicen los contenidos abordados durante el GAP.
- ▶ Orientar la creación, el desarrollo y la consolidación de comunidades profesionales de práctica a partir de la experiencia en la IF.
- ▶ Acompañar al colectivo docente en la construcción de los saberes y conocimientos derivados de la intervención formativa para la mejora de la práctica.

El *acompañamiento pedagógico* no se limita al seguimiento de los aprendizajes construidos mediante la IF, sino que debe trascender a lo que ocurre en la *práctica docente* durante, al término y posterior a la conclusión de esta intervención formativa. Lo anterior implica establecer estructuras organizativas sólidas y la actuación de asesores como interlocutores y promotores de la mejora educativa con docentes y directivos, en lo individual y en lo colectivo.

En este sentido, debe considerarse que el Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE) prevé en su objetivo general coadyuvar a la mejora del funcionamiento de la escuela y de las prácticas profesionales tanto docentes como directivas, “por medio de la asesoría y el acompañamiento especializados, así como de la tutoría al personal de nuevo ingreso al servicio público educativo, bajo la responsabilidad del supervisor de zona escolar” (Usicamm, 2021: 13). De esta manera, la convocatoria a los equipos de supervisión para asumir su participación en el marco del SAAE, con apoyo de los equipos técnicos estatales y los Centros de Maestros –o espacios homólogos–, contribuirá de modo significativo al logro de los propósitos planteados para ir articulando, en mayor medida, la formación continua y la práctica cotidiana, como parte del desarrollo profesional docente.

La AE en conjunto con los docentes en etapa de inserción y los docentes con mayor experiencia en educación multigrado definirán las estrategias para llevar a cabo el acompañamiento que requieren para responder a sus características y necesidades.

f) Monitoreo de la intervención formativa

Las IF serán monitoreadas de forma anual para reconocer el cumplimiento de su propósito y recopilar información sobre las características, condiciones y problemáticas para su implementación, lo que contribuye también a la valoración de la operación del programa y el cumplimiento de su objetivo de mediano plazo.

Al inicio del monitoreo, Mejoredu establecerá comunicación con las autoridades educativas correspondientes o equipos responsables de la formación en el estado que decidan implementar la IF, con el objeto de orientar las acciones de planeación y coordinación relacionadas con el tiempo para su implementación, organización, modalidad y las condiciones institucionales que permitan su puesta en marcha.

Mejoredu seleccionará algunas entidades federativas y servicios educativos que implementen la presente IF para llevar a cabo el monitoreo. Éste se realizará en coordinación con las autoridades de educación básica, las autoridades educativas de los estados y de la Ciudad de México, y los organismos descentralizados, en modalidades en línea o de manera presencial, mediante el uso de técnicas e instrumentos de recolección y análisis de información, tales como encuestas, entrevistas y pautas de observación; a fin de contar con datos que serán insumo para los informes de monitoreo.

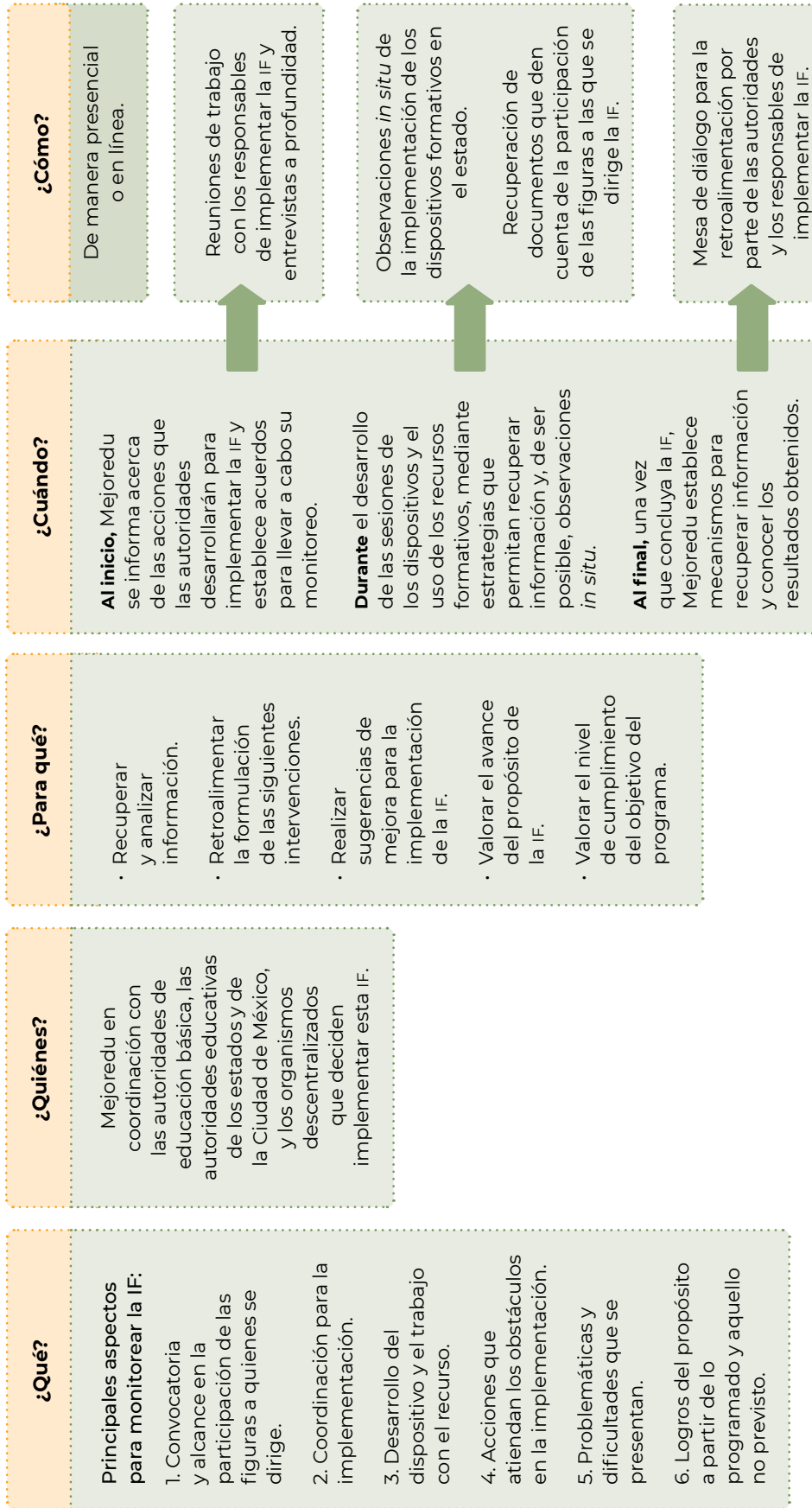
Durante el monitoreo, se buscará información acerca de dificultades u obstáculos que se presenten en el transcurso de la implementación de la IF. Igualmente se valorarán los avances en la consecución de los propósitos; de ser posible, se realizarán observaciones *in situ* y se privilegiará la recuperación y el análisis de la documentación y sistematización de la experiencia formativa de los docentes.

Una vez concluida la IF, Mejoredu establecerá mecanismos que permitan recuperar información adicional, a partir de entrevistas, grupos de enfoque, entre otras estrategias, para conocer los resultados obtenidos.

Finalmente, es importante señalar que el monitoreo que realice Mejoredu será independiente del que efectúen las autoridades educativas respecto de las IF que ellos mismos formulen e implementen durante la operación de los programas de formación, de conformidad con lo establecido en los Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (Mejoredu, 2022a).

En la figura 1.6 se muestran los elementos fundamentales del monitoreo que surgen a partir de responder las preguntas clave de éste y permiten, a partir de estas referencias, pensar en la información importante a considerar, y con base en ésta diseñar los instrumentos.

Figura 1.6 Elementos para el monitoreo de la intervención formativa



Fuente: elaboración propia.

2. Documentación de la participación en la intervención formativa

La documentación de la participación en esta intervención formativa (IF) se concibe desde un sentido pedagógico como un proceso intencionado y sistemático de selección, organización y registro de relatos o narraciones que posibilitan la resignificación de la práctica docente, de forma individual y colectiva, a través de la confrontación entre el decir y el hacer en un ejercicio “de autorreflexividad que puede convertirse en fuente de debate y análisis crítico” (Barandica y Martín, 2016: 184).

Documentar la participación en el *Grupo de análisis de la práctica* (GAP) permite a los docentes de reciente inserción y a quienes tienen mayor experiencia en educación multigrado reflexionar con base en evidencias sobre el porqué de lo que se hace, y compartir sus ideas con otros docentes. Por lo tanto, “la documentación no es una mera acción de dar cuenta de, sino un medio para que quienes documentan y [comparten] sus narraciones se formen” (Hernández, 2013: 7). Lo anterior hace que documentar no sea un fin en sí mismo, sino un medio para conversar, reflexionar y expandir los sentidos de lo que ocurre en las aulas y en los diversos espacios en los que se desenvuelven las figuras educativas. También invita a repensar(se) y cambiar de lugar respecto al trabajo realizado hasta el momento, lo cual implica una manera de aprender.

Como apoyo al proceso formativo cada participante realiza *dos tipos de registro* y producciones en su bitácora. El primero se refiere a las ideas, descripciones o narrativas que se detonan en las tres conexiones del GAP y recuperan principalmente *las experiencias de los docentes en el contexto en que laboran*. El segundo tipo de registro y producción retoma *las reflexiones y las alternativas de mejora de la práctica* a partir del diálogo y análisis colectivo del GAP. Ambos tipos de registro se encuentran articulados en un ejercicio dialéctico, dado que las reflexiones individuales sirven como insumo para el trabajo en colectivo y éste, a su vez, favorece nuevas reflexiones individuales y la mejora de la práctica.

Así, dar cuenta de los saberes y conocimientos que se han movilizado en el proceso formativo también posibilita documentar la participación de los docentes en el GAP para efectos de la entrega de la constancia correspondiente, a partir de la selección de aquellas producciones identificadas como recomendables o necesarias según las siguientes definiciones:

- ▶ *Las recomendables (individual)*. Se derivan de secuencias reflexivas que se desarrollan de forma individual y permiten identificar las experiencias o reflexiones significativas que mejor aproximan al contenido abordado o a la intencionalidad que se persigue en un momento o apartado específico del dispositivo.
- ▶ *Las necesarias (colectivo)*. Son el resultado de secuencias reflexivas que priorizan el trabajo colaborativo o permiten dar cuenta de los saberes y conocimientos docentes que se han movilizado y se encuentran en proceso de transformación.

La tabla 2.1 sintetiza las producciones que documentarán la participación en cada momento de la implementación:

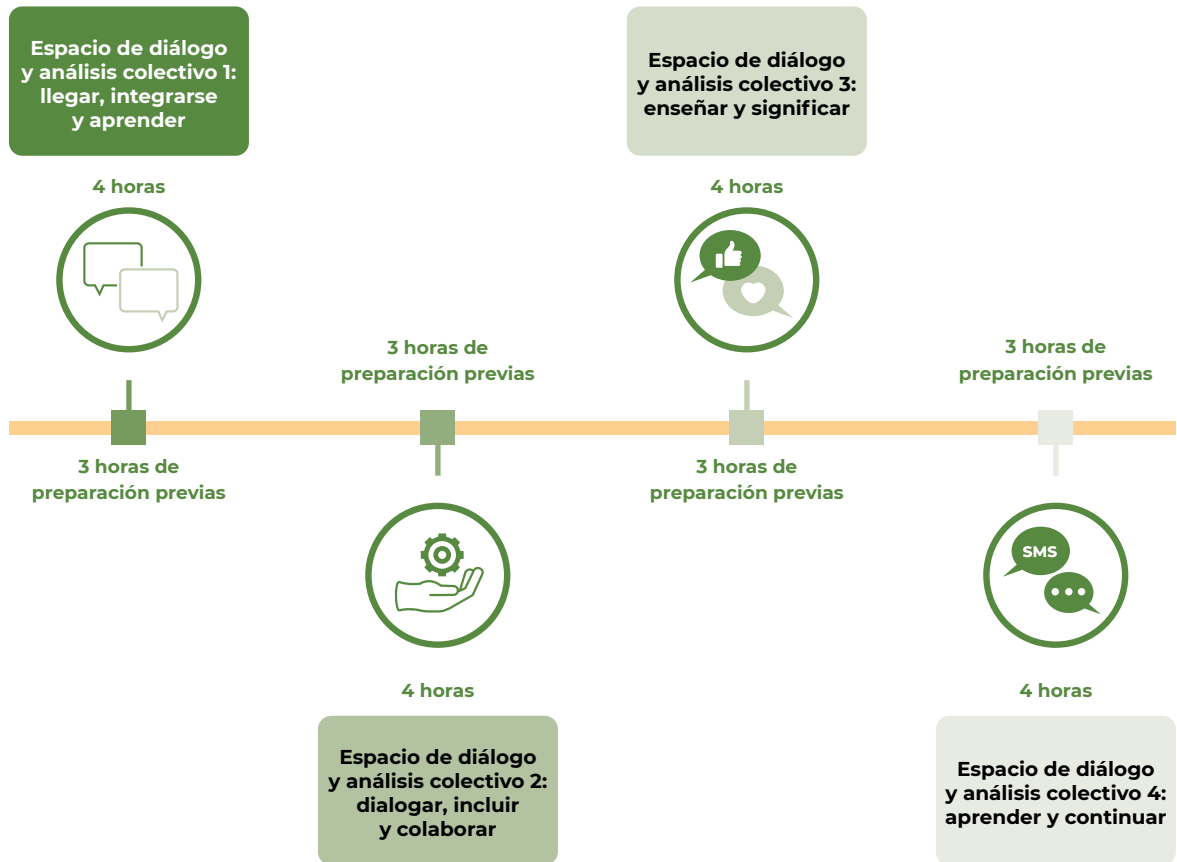
Tabla 2.1 Documentación de la participación en la IF

Diálogo y análisis colectivo del GAP	Duración	Producciones para documentar el proceso formativo	
		Recomendables	Necesarias
1. Llegar, integrarse y aprender	4 horas	Registro de las conclusiones derivadas del diálogo con sus colegas sobre su experiencia y representaciones en torno a ser docente en multigrado.	Listado de la maleta, con la reflexión sobre los conocimientos, expectativas, valores, actitudes, conductas, habilidades, objetivos y aspiraciones con los que inicia el desarrollo de su profesión.
2. Dialogar, incluir y colaborar	4 horas	Descripción de un incidente crítico respecto al encuentro inicial con sus estudiantes y la comunidad en general.	Escrito de sus reflexiones y aprendizajes derivado del análisis en binas de los incidentes críticos.
3. Enseñar y significar	4 horas	Escrito respecto a cómo integrará a su práctica docente los saberes y conocimientos del contexto sociocultural en el que labora.	Propuesta de actividad en la que se selecciona algún contenido del plan y programa de estudio vigente para abordar un conocimiento o saber comunitario.
4. Aprender y continuar	4 horas	Relato “El docente de multigrado que aspiro ser”.	Línea del tiempo en la que recupera los aprendizajes, reflexiones, producciones y conclusiones de las cuatro sesiones que se llevaron a cabo durante el GAP.

Fuente: elaboración propia.

Participación del coordinador del desarrollo del dispositivo

Se recomienda considerar la participación de directores, supervisores o personal que realiza funciones de acompañamiento, por ejemplo, el coordinador del desarrollo del dispositivo (CDD), quien dedicará al menos tres horas para planear y organizar cada uno de los espacios de Diálogo y análisis colectivo y estará al frente del grupo un total de dieciséis horas, en las cuales coordinará el desarrollo de las situaciones de aprendizaje de cuatro espacios que tienen una duración de cuatro horas cada uno, sumando así veintiocho horas de trabajo a lo largo del año (figura 2.1). Adicional a ello, se consideran diez horas que podrán ser distribuidas en reuniones de seguimiento y acompañamiento por parte del equipo técnico estatal, para totalizar treinta y ocho horas por su participación en la IF.

Figura 2.1 Distribución del tiempo de trabajo del coordinador del desarrollo del dispositivo

Fuente: elaboración propia.

Es importante considerar la documentación de la práctica de coordinación y acompañamiento en el desarrollo de esta IF, por ello la narrativa del CDD debe:

- ▶ recuperar su experiencia de acompañamiento a la etapa de inserción a la función educativa de nuevos docentes, con particular énfasis en el primer año de servicio en multigrado y en función de los contenidos que se abordan; y
- ▶ concentrar sus observaciones respecto a las fortalezas y áreas de oportunidad que encuentra en las herramientas que se plantean para reflexionar en el colectivo docente de inserción en colaboración con docentes con mayor experiencia en educación multigrado, con respecto a su compromiso con el cumplimiento del derecho a la educación, el trabajo en colaboración y la construcción de su identidad profesional, así como en lo que implica la identificación de aspectos para la mejora de su propia práctica.

La autoridad educativa, con base en la documentación de la práctica del CDD, determinará la entrega de una constancia.

3. Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa

Más allá de ser una etapa de operación de la intervención formativa (IF), la implementación se entiende como un proceso donde los diversos actores llevan a cabo acciones para el logro de los propósitos y procesos de cada uno de sus componentes. Por lo cual, el momento para llevarla a cabo requiere generar mecanismos de coordinación y colaboración cercana entre las autoridades educativas (AE), el responsable estatal de la implementación, los equipos técnicos o de supervisión, así como los coordinadores del desarrollo del dispositivo (CDD) en cada uno de los espacios físicos, virtuales o mixtos que se destinen para su realización, por lo que será importante contar con una estrategia general para ello.

Es importante considerar que el docente multigrado de nuevo ingreso es el destinatario final de esta IF. Se trata de reconocer que la implementación es un proceso complejo que, por su propia naturaleza, implica múltiples retos, los cuales se complejizan cuando se vive en escuelas multigrado. En ello radica la relevancia de que en la implementación se consideren las particularidades y necesidades para desarrollarse, ya sea de forma presencial, a distancia o mixta, según lo permitan las condiciones de cada escuela, zona escolar, región o estado.

A fin de establecer las condiciones para la implementación de la IF, se plantean aspectos clave que los actores involucrados deben considerar antes de la puesta en marcha, durante el desarrollo y después de realizarla.

Antes de la implementación

Autoridad educativa / Responsable estatal de la implementación

Las autoridades educativas son responsables de coordinar la implementación de la IF. Por tanto, es relevante que diseñen y operen una estrategia para lograr la participación de los docentes en su etapa de inserción a la escuela multigrado y alcanzar el propósito formativo. Para lo anterior deben considerar lo siguiente:

- ▶ Conocer el *Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Educación básica* elaborado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) como marco general del que partió la formulación de la IF, el cual incluye el enfoque de formación continua y desarrollo profesional, así como el objetivo de mediano plazo al que se busca contribuir.
- ▶ Establecer y dar seguimiento al plan anual de monitoreo que les permita contar con datos cuantitativos y cualitativos que aporten elementos para determinar el cumplimiento del propósito de la intervención formativa y los elementos para su mejora.
- ▶ Analizar los componentes de la IF, su concreción en el diseño del dispositivo *Grupo de análisis de la práctica* (GAP) y su recurso (bitácora de trabajo).

- ▶ Prever el acceso a los materiales requeridos para llevar a cabo las situaciones de aprendizaje en las Conexiones, garantizando que los participantes cuenten, de forma individual, con los insumos necesarios que den continuidad a la IF y al dispositivo.
- ▶ La designación del responsable estatal de la implementación, quien, a su vez, desde su experiencia, identificará a los miembros del equipo de coordinación que le auxiliarán en esta tarea, así como en el monitoreo, en la modalidad presencial, a distancia o mixta, según se considere con base en el análisis de las condiciones de las regiones, zonas y escuelas.
- ▶ Promover y cumplir en todo el proceso con la protección de los datos personales de los participantes, así como llevar a cabo ajustes razonables que permitan el acceso a personas con discapacidad.
- ▶ La organización de espacios de diálogo con los responsables de los niveles educativos y las supervisiones de zona escolar para analizar la IF y el dispositivo (GAP).
- ▶ Tener acuerdos respecto a los aspectos logísticos, como la definición de los criterios para la participación de los docentes (número de grupos, mínimo y máximo de docentes participantes, autorizaciones y comunicación de toda la estructura educativa), la emisión de la convocatoria de participación, las condiciones necesarias de los espacios (seguridad, energía, higiene y ubicación geográfica, así como, las formas de entrega de materiales –conforme a la modalidad de trabajo–), tiempos (jornadas de trabajo, traslados, receso), conectividad, comunicación y los diversos apoyos que se requieran para la implementación.
- ▶ En lo que refiere a los espacios es importante la selección de éstos, reconociendo la accesibilidad y seguridad de los docentes; valorar la mejor posibilidad de visión, audición y movilidad para cada asistente, así como tomar en cuenta que, si durante las sesiones presenciales ocurre un incendio, un temporal o un sismo, por ejemplo, se deberá contar con señalización e información para actuar en beneficio de la seguridad de los participantes. Para ello se recomienda considerar las medidas de protección civil y respetar las de salud, de acuerdo con los protocolos de cada entidad.
- ▶ En el caso de que las sesiones se lleven a cabo en línea es relevante asegurar la conectividad y cerciorarse de que cuenten con los materiales pertinentes.
- ▶ Será importante definir el perfil de los profesionales que fungirán como CDD en cada una de las escuelas o espacios que se hayan determinado (Centros de Maestros, por ejemplo), pues éstos deberán tener experiencia en escuelas multigrado, y en la organización y gestión de colectivos, así como conocimientos necesarios para acompañar pedagógicamente a los docentes participantes en el GAP.
- ▶ Definir los canales o medios permanentes de comunicación con los CDD a fin de identificar, valorar y atender las incidencias que se presenten. Dichos canales preferentemente deberán ser diversificados a medios como el correo electrónico, el teléfono o los servicios de mensajería instantánea, así como a espacios físicos cercanos –en la medida de lo posible– a los docentes destinatarios de la intervención formativa.
- ▶ Llevar a cabo reuniones con los CDD con la finalidad de orientarlos respecto al proceso de documentación y a cómo tendrían que llevar a cabo las acciones de acompañamiento pedagógico a los docentes de nuevo ingreso a multigrado.
- ▶ Designar a la persona o área que efectuará el seguimiento de la documentación de la IF; se recomienda considerar la pertinencia de que sea el CDD.
- ▶ Tener claridad en los aspectos a documentar de la IF y los tiempos en que los participantes van a elaborar los productos.
- ▶ Definir a la autoridad educativa que firmará las constancias para dar fe de su valor oficial.

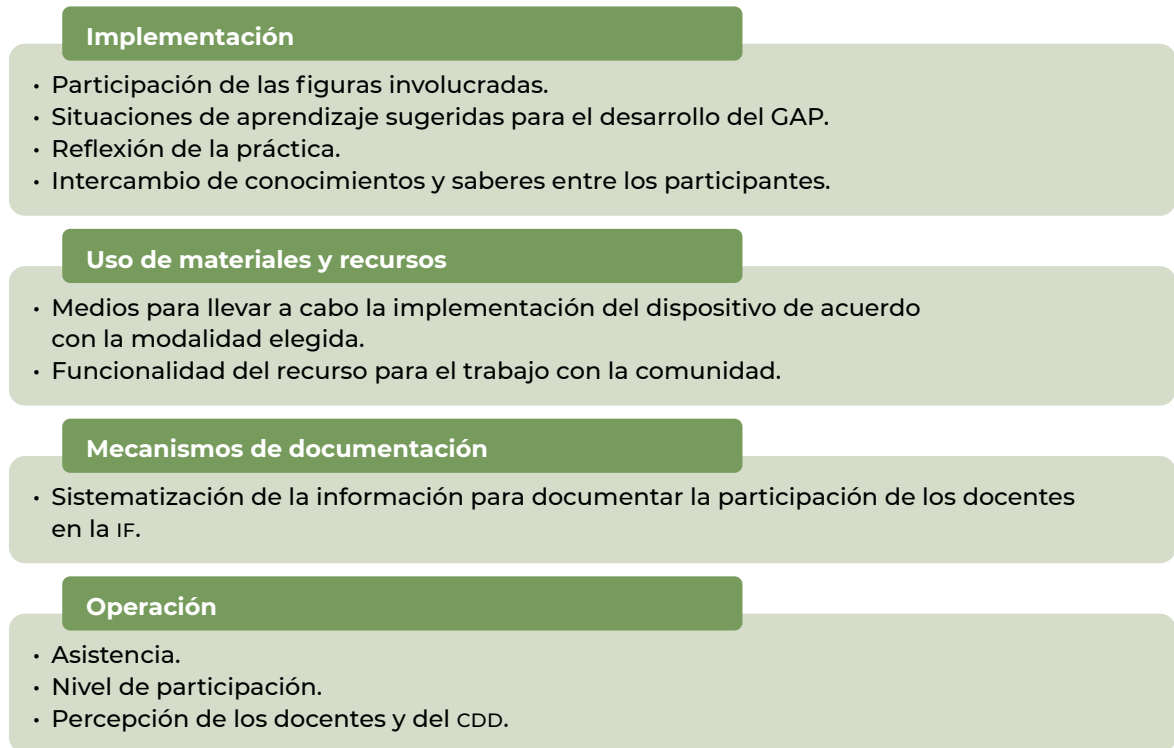
- ▶ Definir las formas en que los docentes que hayan cubierto todos los requerimientos de la IF y su dispositivo recibirán su constancia.
- ▶ La AE designará al equipo responsable del monitoreo de la implementación de esta intervención formativa. En el caso de que se trate de una entidad que Mejoredu elija como muestra para el monitoreo nacional, asignará a un enlace estatal.
- ▶ En el monitoreo de Mejoredu es importante la participación de la AE para valorar el progreso integral de los actores escolares en función del horizonte de mejora, así como para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes de manera conjunta y coordinada.

Equipo técnico estatal y de supervisión

Tanto el personal que integra los equipos técnicos estatales de formación continua de la entidad como el de supervisión son fundamentales en la adecuada implementación de la IF, debido a su conocimiento sobre el campo y experiencia en procesos formativos de docentes, y en la organización y el funcionamiento de las zonas escolares y de las propias escuelas, por tanto, deberán considerar las siguientes recomendaciones:

- ▶ Revisar de manera detallada la IF, los documentos que la complementan y el *Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Educación básica*.
- ▶ Participar en los espacios de diálogo que la AE establezca para planear la implementación, el acompañamiento y monitoreo de la IF.
- ▶ Difundir información oportuna a los docentes en etapa de inserción a la escuela multigrado para que participen en la IF; se sugiere hacer invitaciones directas o reuniones en donde destaquen los propósitos, contenidos, enfoque, documentación de su participación y aspectos de organización y logística.
- ▶ Es importante considerar las condiciones y los materiales necesarios para docentes con discapacidad que participen en la implementación del dispositivo. Esto incluye tener información sobre protección civil cuando las situaciones de aprendizaje sean presenciales. Para tal fin, se sugiere revisar la *Guía con recomendaciones para considerar a las personas con discapacidad en protocolos de protección civil* (CNDH, 2018), así como los protocolos de salud, conforme a lo que determine cada entidad.
- ▶ El equipo responsable del monitoreo deberá elaborar un plan que contenga:
 - los propósitos, las estrategias y las acciones a realizar durante el monitoreo;
 - las estrategias a seguir al recolectar información para monitorear el avance de la intervención formativa; y
 - la designación de los responsables según los momentos en los que se efectuará el monitoreo, para lo cual se debe considerar la estructura del dispositivo (GAP) que plantea cuatro espacios de Diálogo y análisis colectivo y tres Conexiones.

La figura 3.1 plasma algunos aspectos a considerar en la elaboración del plan de monitoreo que permitan contrastar lo planeado con lo realizado, así como las acciones complementarias. En este sentido, la tabla 3.1. muestra cómo se podrían evaluar dichos aspectos.

Figura 3.1 Aspectos a considerar para el monitoreo

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3.1 Propuesta de evaluación de los aspectos a considerar en el monitoreo

Aspecto para monitorear	Resultados planeados	Resultados obtenidos	Diferencia entre lo programado y lo ejecutado	Acciones para su atención
Implementación				
Participación de las figuras involucradas				
Secuencias reflexivas sugeridas para el desarrollo del GAP				
Reflexión de la práctica				
Intercambio de conocimientos y saberes entre los participantes				

Fuente: elaboración propia.

Coordinador del desarrollo del dispositivo

El rol del CDD es fundamental para el óptimo logro del propósito de la intervención formativa. Al igual que las figuras anteriores, deberá tener claridad del enfoque de formación situada impulsado por Mejoredu,¹⁰ también es preferible que sea un profesional con amplia experiencia en la escuela multigrado, pues desarrollará acciones de coordinación y acompañamiento pedagógico a docentes de nuevo ingreso. Para este fin, la persona encargada de coordinar tendrá que:

- ▶ Vincularse con los responsables de los equipos técnicos estatales para la adecuada implementación del dispositivo en las escuelas o espacios destinados para dicho fin.
- ▶ Conocer las fechas destinadas a la implementación del dispositivo. En caso de que se determine la modalidad a distancia, se recomienda revisar algunas pautas publicadas por Mejoredu en el Blog entre docentes: *Comunidades de práctica como oportunidad para la mejora* (Mejoredu, s/fb), *Comunidad virtual: un espacio para compartir, aprender y construir* (Mejoredu, s/fa), *Comunidades virtuales: una experiencia que vale la pena explorar* (Mejoredu, s/fc), y *La escritura colaborativa en la virtualidad* (Mejoredu, s/fd).
- ▶ Familiarizarse con los contenidos de la bitácora de trabajo.
- ▶ Conocer con anticipación las fechas y horarios de cada espacio de Diálogo y análisis colectivo y Conexiones del GAP, pues serán el primer contacto de los participantes, por lo tanto, deberán tener claridad para la resolución de dudas.
- ▶ Identificar situaciones de aprendizaje y productos que los participantes desarrollarán para el proceso de documentación del GAP.
- ▶ Participar en las reuniones convocadas por la AE para acordar propuestas enfocadas en transmitir a los participantes el sentido de documentar, así como para atender dificultades o dudas que se generen durante el proceso formativo.
- ▶ Atender los canales de comunicación definidos por las AE para compartir las dudas que surjan.
- ▶ Considerar las siguientes particularidades relacionadas con la operatividad del dispositivo:
 - El dispositivo está conformado por cuatro espacios de Diálogo y análisis colectivo que se llevarán a cabo preferentemente cada cuatro semanas; en ellos trabajarán de la mano docentes de nuevo ingreso y quienes ya tienen más experiencia en el servicio educativo.
 - También se cuenta con tres Conexiones en donde tanto docentes de nuevo ingreso como docentes con mayor experiencia en educación multigrado realizarán las situaciones de aprendizaje planteadas durante el tiempo que transcurra entre un espacio de Diálogo y análisis colectivo y otro.
 - Tanto en el trabajo de espacios de Diálogo y análisis colectivo como en el de Conexiones, se cuenta con una iconografía que define las situaciones de aprendizaje que desarrollarán los docentes de nuevo ingreso y las que corresponden a quienes cuentan con más experiencia en el servicio educativo.
 - Otros títulos que encontrará distinguen los tres momentos de las sesiones colectivas: Inicio de sesión, Hilos para el diálogo y Cierre de sesión. En la bitácora de trabajo se profundizará al respecto.

¹⁰ Consultar el *Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Educación básica* en <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/insercion-docenteseb.pdf>>.

- ▶ Conocer los protocolos de protección civil y las medidas de salud a seguir en las sedes del trabajo presencial, para garantizar la seguridad de los asistentes.
- ▶ Difundir las estrategias de seguridad que se utilizarán en caso de que personas ajenas ingresen a la sesión del trabajo a distancia que, dado el caso, desarrollarán a través de alguna plataforma virtual, así como solicitar a los participantes su permiso para la grabación, o bien, para tomar fotografías.

Durante la implementación

Equipo técnico estatal

El equipo técnico estatal realizará el monitoreo con el objetivo de obtener y sistematizar la información sobre los aspectos que se determinan en el plan de monitoreo (figura 3.1 y tabla 3.1) mediante la estrategia seleccionada. Es importante recuperar la percepción de:

- ▶ los docentes participantes respecto a la organización, la pertinencia de la IF y la relevancia de los contenidos; y
- ▶ el CDD respecto a la relevancia de la intervención formativa. Para ello se sugiere organizar mesas de análisis para compartir sucesos, las incidencias que identificaron, las dificultades enfrentadas y las áreas de oportunidad, entre otros elementos.

Coordinador del desarrollo del dispositivo

Algunos aspectos que deben considerar los coordinadores en el GAP son:

- ▶ Dar la bienvenida a los asistentes.
- ▶ Promover la interacción entre los participantes.
- ▶ Organizar el trabajo que se llevará a cabo durante los espacios de Diálogo y análisis colectivo.
- ▶ Contextualizar cada espacio:
 - Número de espacios de Diálogo y análisis colectivo.
 - Momentos: Inicio de sesión, Hilos para el Diálogo y Cierre de sesión.
 - En específico, para cada uno de ellos se propone:
 - Inicio de sesión
 - ▷ Abrir un espacio para la presentación de los participantes.
 - ▷ Explicar el propósito, contenidos y enfoque de la IF.
 - ▷ Hacer énfasis en el logro del propósito establecido para el GAP.
 - ▷ Como apertura al trabajo se presentarán brevemente los contenidos a abordar en cada espacio de Diálogo y análisis colectivo pues serán materia de intercambio entre docentes, mismo que se llevará a cabo en las situaciones de aprendizaje colectivas.
 - ▷ En los subsecuentes espacios de Diálogo y análisis colectivo es importante repasar las principales reflexiones, sus notas sobre los textos revisados, experiencias de aula, tópicos y posibles acuerdos establecidos para tenerlos presentes y, en su oportunidad, vincular contenidos.

- Hilos para el diálogo
 - ▷ El CDD acompaña el desarrollo del trabajo docente de manera que pueda ir de la generalidad del discurso normativo, conceptual o técnico, a la especificidad de los conocimientos, problemáticas, actitudes, visiones y preguntas.
- Cierre de sesión
 - ▷ El CDD puede pedir al grupo que tomen acuerdos que consideren necesarios para mejorar la dinámica de participación, la profundidad de las reflexiones, la confianza entre colegas, entre otros elementos identificados que pueden afectar el establecimiento de condiciones propicias para el logro del propósito.
 - ▷ Es necesario que el CDD proporcione orientaciones sobre los productos que servirán como insumos para los espacios de Diálogo y análisis colectivo subsecuentes y para la documentación de la práctica.
- Explicar las tres Conexiones de trabajo.
- Discernir entre las situaciones de aprendizaje para docentes en inserción y las que corresponden a los docentes con mayor experiencia en educación multigrado, y reconocer la iconografía.
- Revisar en colectivo los mecanismos de documentación con los que se constatará la participación, así como los tiempos de entrega.
- Compartir el proceso por el cual se harán llegar las constancias.
- ▶ Establecer mecanismos de comunicación directa con los participantes con el objetivo de resolver dudas en tiempo y forma para no interrumpir el proceso formativo, así como para la documentación de la participación en la IF. Los medios pueden ser: correo electrónico, redes sociales o reuniones a distancia, presenciales o mixtas.
- ▶ Orientar la dinámica de trabajo del grupo.
- ▶ Durante los espacios de Diálogo y análisis colectivo, reorientar las ideas cuando sea necesario, enfocar la atención en las dificultades que presentan los docentes en su práctica en la etapa de inserción para la búsqueda de alternativas de solución.
- ▶ Promover la movilización de los saberes y conocimientos de los docentes participantes para la mejora de su práctica.
- ▶ Acompañar el avance de la documentación de la experiencia de los participantes en la IF. Recordarles el sentido, los tiempos y la manera en que se desarrolla cada producto.
- ▶ Atender de manera oportuna las dudas de los participantes.
- ▶ Mantener comunicación constante con las AE para plantear alternativas sobre la documentación y para mantenerlos informados respecto a los incidentes que se presenten en la implementación de la IF por medio del canal que se determine.
- ▶ Considerar que el desarrollo de la IF sea accesible para todos los participantes; esto puede implicar, por ejemplo, la participación de un intérprete en lengua de señas, material en braille, así como la traducción en la lengua indígena de la localidad.
- ▶ Promover y respetar los protocolos de higiene, de acuerdo con lo dispuesto por cada entidad; así como los de protección civil.

Después de la implementación

Autoridad educativa

- ▶ Llevar a cabo una reunión de cierre con el equipo técnico estatal y los CDD para hacer un balance de la implementación y sistematizar los resultados con el fin de identificar aspectos de mejora que les permitan acotar la presente IF y formular futuras.
- ▶ Recibir los documentos y productos que elaboraron los docentes, para constar su participación en la IF.
- ▶ Hacer la entrega de constancias oficiales a los docentes que hayan realizado el recorrido por el GAP, en los tiempos y formas establecidos en la convocatoria.
 - Entregar las constancias a los docentes, así como a los CDD.
 - Verificar las horas que corresponden a docentes participantes de nuevo ingreso y a docentes con mayor experiencia en educación multigrado.
- ▶ Al finalizar cada uno de los momentos que se presentaron para el monitoreo, la AE elaborará un informe con:
 - El análisis de la información recolectada conforme a los aspectos a monitorear. Se sugiere utilizar como insumo la figura 3.1 y la tabla 3.1
 - La descripción de problemas o dificultades que enfrentaron durante la ejecución.
 - La opinión respecto a si la modalidad seleccionada para la implementación del dispositivo –presencial, a distancia o mixta– permitió la asistencia de la totalidad de los convocados.
 - Evaluación del espacio físico o la plataforma elegida para la realización del GAP, en el sentido de si facilitó o no la participación de los docentes.
 - La selección y pertinencia de las estrategias para subsanar problemas y dificultades.
 - Las recomendaciones para fortalecer los aciertos que se tuvieron durante la implementación de la IF.
 - La pertinencia de la accesibilidad en cuanto a las situaciones de aprendizaje, los materiales e infraestructura para los participantes, así como su consideración en futuras intervenciones formativas.
 - Identificación de necesidades de formación continua situada de los docentes de inserción a multigrado para próximas IF.

El informe que se elabore será enviado a Mejoredu, con la finalidad de observar el cumplimiento del objetivo de mediano plazo del *Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Educación básica.*

Coordinador del desarrollo del dispositivo

Atender la reunión de cierre convocada por la AE para efectuar el balance y determinar los aspectos de mejora que permitan formular futuras intervenciones formativas.

Referencias

- Aguirre, F. (2016). De la situación problemática al problema científico educacional. *Educa UMCH*, (7): 143-151. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7338736>>.
- Amaro, C. (2020). *Experiencia, saber y formación en la liminalidad. La inserción profesional de profesores normalistas potosinos* [tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (28): 74-92. <<https://www.redalyc.org/journal/3845/384555587005/html/>>.
- Avilés, D., Meneses, G. y Cáceres, M. (2021). De estudiante a director: realidades que se viven en las escuelas multigrado. *Revista Conrado*, 17(83): 33-39. <<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2054/2008>>.
- Barandica, M. y Martín, M. (2016). La documentación pedagógica, posibilidades para enriquecer la reflexión-acción del maestro en formación. *Hojas y Hablas*, (13): 179-191. <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6628777.pdf>>.
- Barba, E., Sandoval, E. y Robles, A. (2019). *La escuela multigrado: una asignatura pendiente en la formación inicial de formadores* [ponencia]. Tercer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Baja California, México. <<http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P816.pdf>>.
- Bedacarratx, V. (2012). Socialización profesional en el contexto del nuevo milenio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54): 903-926. <<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a10.pdf>>.
- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa*, (24): 89-97. <<https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/1959/2265>>.
- Bossé, B. y Solé, J. (2018). *Análisis de la práctica profesional. Un lugar para pensar*. Editorial UOC.
- Cámara de Diputados (2019, 30 de septiembre). Ley General de Educación. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>>.
- Cano, A. e Ibarra, E. (coordinadores) (2018). *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*. <<https://escuelarural.net/IMG/pdf/EscuelasMultigradoDigital.pdf>>.
- Casariago, R. y Bello, G. (coordinadores) (2020). *Propuestas de educación indígena. Aprendizaje en comunidad, inclusión e interculturalidad*. Newton. Edición y Tecnología Educativa.
- Cisternas, T. y Lobos, A. (2019). Profesores Noveles de Enseñanza Básica: Dilemas, Estrategias y Obstáculos para Abordar los Desafíos de una Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1): 37-53. <<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>>.
- CNDH. Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2018). *Guía con recomendaciones para considerar a las personas con discapacidad en protocolos de protección civil*. <http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/01_Guia_DISCA_v_sept2018.pdf>.
- De la Vega, L. (2020). Docencia en Aulas Multigrado: Claves para la Calidad Educativa y el Desarrollo Profesional Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2): 153-175. <<https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200153>>.
- Díaz, A. (2021). Comenzar y permanecer. Narrativas de dos docentes de escuelas con alto índice de vulnerabilidad. *Estudios Pedagógicos*, XLVIII(1): 27-46. <<https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100027>>.

- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill Interamericana. <<http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Educacion%20Primaria/Repositorio%20Planeacion%20educativa/diaz-barriga---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>>.
- Espinosa, I. (2015). *La escuela habitada. Experiencias escolares, pensamiento crítico y transformación social en una región intercultural* [tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Chiapas; Universidad de Málaga]. <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11511/TD_Espinosa_Torres.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Espinosa, I. y Pons, L. (2016). Experiencias escolares significativas. Dimensión intercultural-afectiva y pensamiento crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(2): 47-70. <<https://rieoei.org/RIE/article/view/100/187>>.
- Galván, L. y Espinosa, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (49). <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200005&lng=es&tlng=es>.
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, número especial. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006>.
- Garfias, L. y Rubio, U. (2021). Formación del docente multigrado desde los planes de estudio de educación normal. *Eduscientia*, 4(7). <<https://eduscientia.com/index.php/journal/article/download/93/69>>.
- González, M. (2015). *Crítica a la educación intercultural y la construcción de paz en las escuelas. Dibujando otra educación y otras formas de relacionarse: escuela-comunidad* [tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. <<http://132.248.9.195/ptd2015/junio/0730254/0730254.pdf>>.
- Guerra, M., Leyva, Y. y Conzuelo, S. (2019). Factores contextuales que afectan la práctica docente desde la perspectiva de docentes en México. *Publicaciones*, 49(1): 137-149. <<https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/9858/8105>>.
- Gutiérrez, T. (2020). La función de la escuela rural más allá de las aulas. En A. de Arce y A. Salomón (comp.), *Una mirada histórica al bienestar rural argentino. Debates y propuestas de análisis* (53-75). Teseo. <<https://www.teseopress.com/miradahistorica/chapter/la-funcion-de-la-escuela-rural-mas-alla-de-las-aulas-la-promocion-social-de-la-familia-region-pampeana-1960-1990/>>.
- Hernández, F. (2013). *Documentar y narrar la relación pedagógica en la universidad como proceso de formación e investigación* [ponencia]. II Jornadas sobre la relación pedagógica en la universidad. (Re)pensar la innovación en la universidad desde la indagación narrativa, Donostia-San Sebastián, España. <<https://docplayer.es/10805300-Documentar-y-narrar-la-relacion-pedagogica-en-la-universidad-como-proceso-de-formacion-e-investigacion-1.html>>.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Evaluación de las intervenciones públicas y programa de escuelas multigrado*. <<https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-intervenciones-y-programa-escuelas-multigrado.pdf>>.
- _____. (2019a). *Directrices para mejorar la educación multigrado*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/DirectricesParaMejorarlaEducacionMultigrado_D.pdf>.
- _____. (2019b). *Evaluación integral de la política de educación multigrado. Informe final*. <<https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-de-politica-de-educacion-multigrado.pdf>>.
- Juárez, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (49): 1-16. <<https://www.redalyc.org/journal/998/99854580002/html/>>.

- _____ (2019). Contexto de la educación rural en México. En V. Rebolledo y R. Torres (coords.), *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)* (15-24). Universidad Iberoamericana. <<https://drive.google.com/file/d/10QeihXAqGNmOzVEM8oTtHPkzROOVrbZP/view>>.
- Juárez, D. y Lara, E. (2018). Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante Comunidades de Aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, (31): 149-164. <<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2018.31.009>>.
- Kaluf, C. (2005). Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151226>>.
- Leyva, Y. y Santamaría, M. (2019). Caracterización de las prácticas de docentes de escuelas de educación preescolar y primaria indígenas y multigrado, y de telesecundarias multigrado en México. En Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *La educación multigrado en México* (121-137). <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%C-C%81n-Multigrado_BIS.pdf>.
- López, D. (2021). *Formación de docentes para el trabajo en escuelas multigrado* [ponencia]. Cuarto Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Sonora, México. <<https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2867-1672-Ponencia-doc-.pdf>>.
- Marcelo, C. (2012). Empezar con buen pie: Inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Olhar de Professor*, 15(2): 209-221. <<https://pdfs.semanticscholar.org/c591/3e64698d1b9e-4ca38e39c5d6056fb321a520.pdf>>.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2016). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea Ediciones.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (s/fa). Comunidad virtual: un espacio para compartir, aprender y construir. *Blog entre docentes*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/formacion-docente/con-textos-y-resonancias/comunidad-virtual-un-espacio-para-compartir-aprender-y-construir>>.
- _____ (s/fb). Comunidades de práctica como oportunidad para la mejora. *Blog entre docentes*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/formacion-docente/con-textos-y-resonancias/comunidades-de-practica-como-oportunidad-para-la-mejora>>.
- _____ (s/fc). Comunidades virtuales: una experiencia que vale la pena explorar. *Blog entre docentes*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/formacion-docente/con-textos-y-resonancias/comunidades-virtuales-una-experiencia-que-vale-la-pena-explorar>>.
- _____ (s/fd). La escritura colaborativa en la virtualidad. *Blog entre docentes*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/formacion-docente/con-textos-y-resonancias/la-escritura-colaborativa-en-la-virtualidad>>.
- _____ (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>>.
- _____ (2021a). *Del tránsito de docente en formación a docente en servicio. La inserción como proceso formativo para la mejora de la práctica docente*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/intervencion-docenteseb.pdf>>.
- _____ (2021b). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Edición 2021: cifras del ciclo escolar 2019-2020*, 2(1). <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores_nacionales_2021.pdf>.
- _____ (2021c). *Modelo interno para la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente. Educación básica y media superior*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/modelo-interno_para_la_elaboracion_de_programas_FDPD.pdf>.

- _____. (2021d). *Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Educación básica*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/insercion-docenteseb.pdf>>.
- _____. (2022a, 27 de mayo). Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (CGPFCDPD-2021). <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf>.
- _____. (2022b, junio). *Sugerencias para la mejora de los planes y programas de estudio en educación básica: una mirada desde la atención a niñas, niños y adolescentes de pueblos y comunidades indígenas*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/normateca/Sugerencias_PCI_mejoredu_2022.pdf>.
- Mineduc. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005627.pdf>>.
- Miranda, L. (2020). *La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas*. Informe técnico: Proyecto Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú. Grupo de Análisis para el Desarrollo. <<http://www.grade.org.pe/creer/archivos/La-educaci%C3%B3n-multigrado-Liliana-Miranda-VF.pdf>>.
- Morales, L., De León, L. y Manso, M. (2021). *Los cursos optativos en la formación inicial para la intervención en grupos multigrado* [ponencia]. Cuarto Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Sonora, México. <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2898-1727-Ponencia-doc-_pdf>.
- Moscoso, J., Romero, L. y Tejero, M. (2018). La transposición didáctica interna de problemas aditivos en un preescolar multigrado. En A. Cano y E. Ibarra (coords.), *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado* (117-139). <<https://escuelarural.net/IMG/pdf/EscuelasMultigradoDigital.pdf>>.
- Oros, L., Menghi, M., Richaud, M. y Ghiglione, M. (2015). Educar en medios socialmente vulnerables: El valor de la capacitación docente. *Contextos Educativos*, (18): 79-92. <<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/download/2626/2575>>.
- Ortiz, B. (2012). Retos y alternativas de los docentes de escuelas multigrados de educación primaria indígena ante la RIEB. En Alfonso Torres, *Las escuelas multigrado de educación primaria indígena ante la RIEB. Eymposia. Diálogos de investigación*, 1(1): 21-36. <<http://docencia.uaeh.edu.mx/estudios-pertinencia/docs/hidalgo-municipios/Hidalgo-Las-Escuelas-Multigrado-De-Educacion-Primaria-Indigena.pdf>>.
- Pinto, I. (2012). Profesorado principiante: entre montañas y veredas, aprendiendo a ser maestro en el sureste mexicano. *Olhar de Professor*, 15(2): 237-249. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68425573004>>.
- Popoca, C. y Moscoso, J. (s/f). *Trabajo docente en primarias multigrado. Trayecto de cursos optativos*. Propuesta para la Licenciatura en Educación Primaria. Plan 2012.
- Priego, L. y Castro, M. (2020). Equidad y escuelas multigrado: ¿ruptura o continuidad de la política educativa? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(1): 177-204. <<https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/267/846>>.
- Rivera, A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo*, XXIX(65): 99-120. <<https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1704/1480>>.
- Rockwell, E. y Garay, C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2(3): 1-24.

- Rockwell, E. y Rebolledo, V. (coordinadoras) (2016). *Yoltocah: Estrategias didácticas multigrado*. <<https://yoltocah.mx/wp-content/uploads/2018/05/Yoltocah-2018.pdf>>.
- Rodríguez, J. y Hernández, K. (2018). Problematización de las prácticas docentes y contextualización de la enseñanza. *Propósitos y Representaciones*, 6(1): 507-541. <<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/211/368>>.
- Romero, M., Gallardo, M., González, R., Salazar, L. y Zamora, M. (2010). La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: Una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz. *CPUE, Revista de Investigación Educativa*, 10: 1-62. <<https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/68/108>>.
- Rossainzz, C. (2020). *La escuela multigrado. Experiencias, comunidad y cultura escolar en la Sierra de Chiconquiaco, Veracruz, 2018-2019* [tesis de maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social]. <https://www.researchgate.net/publication/339799771_La_escuela_multigrado_Experiencias_comunidad_y_cultura_escolar_en_la_Sierra_de_Chiconquiaco_Veracruz_2018-2019>.
- Sandoval, E. (2019, enero-junio). Formación en la práctica. Maestros principiantes en telesecundarias indígenas y secundarias generales. *Revista del IIICE*, (46): 99-112. <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/8591>>.
- Santos, A., Juárez, D., Azuma, A. y López, L. (2017). El multigrado a debate. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/1302.pdf>>.
- Schmelkes, S. y Águila, G. (coordinadoras) (2019). *La educación multigrado en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf>.
- Souto, M. (2019, abril). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XVI(16): 1-16. <<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/3856/3919>>.
- Torres, R. (2019). Profesión docente en educación básica rural. En V. Rebolledo y R. Torres (coords.), *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)* (31-83). Universidad Iberoamericana. <<https://drive.google.com/file/d/10QeihXAqGNmOzVEM8oTtHPkzROOVrbZP/view>>.
- Tovar, J. (2018). Formación investigativa de profesores: el problema como producto del proceso de problematización. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1): 117-132. <<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63625>>.
- Turra, O., Ferrada, D. y Villena, A. (2013). La especificidad del contexto indígena como requerimiento para la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX(2): 329-339. <<https://www.scielo.cl/pdf/estped/v39n2/art20.pdf>>.
- UNESCO-OREALC. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3): 1-21. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130502>>.
- Usicamm. Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2021). Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica. <https://cespd.edomex.gob.mx/sites/cespd.edomex.gob.mx/files/files/FDocenteDoc/Lineamiento_Generales_SAAE_EB_2021.pdf>.
- Vargas, C. (2008). Diagnóstico situacional de la labor docente y de la oferta de formación de educadores rurales en Costa Rica. *Revista Educare*, XII(número extraordinario): 79-97. <<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1458/15765>>.

- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Administración Nacional de Educación Pública; Consejo de Formación en Educación; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <<http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/Noveles.pdf>>.
- Wyatt, T. (2014). Understanding the Process of Contextualization. *Multicultural Learning and Teaching*, 10(1): 111-132. <https://www.researchgate.net/profile/Tasha-Wyatt/publication/274565577_Understanding_the_Process_of_Contextualization/links/55228f7e0cf2f9c13052e3ef/Understanding-the-Process-of-Contextualization.pdf?_sg%5B0%5D=started_experiment_milestone&origin=journalDetail>.
- Zabalza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Interações*, 8(22): 6-33. <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1534>>.
- Zapata, R. (2014). Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina. Necesidades y perspectivas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2): 219-234. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217031054016>>.
- Zepeda, G. y García, E. (2019). *La escuela multigrado en México. Un estudio sobre la toma de decisiones docentes durante la enseñanza de las matemáticas* [ponencia]. XV Conferencia Interamericana de Educación Matemática, Medellín, Colombia. <<https://conferencia.ciaem-redumate.org/index.php/xvciaem/xv/paper/viewFile/459/401>>.

Inserción docente
en multigrado en colaboración: análisis, diálogo y adaptación
es una publicación digital de la Comisión Nacional
para la Mejora Continua de la Educación.

Abril de 2023



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN