



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**LA ESCUELA MULTIGRADO: RETOS, SATISFACCIONES Y
NECESIDADES DESDE LA VISIÓN DEL DOCENTE. UNA PROPUESTA
DE FORTALECIMIENTO A SUS PRÁCTICAS EDUCATIVAS**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA: ENEIDA LARA ESTRADA

ASESORA: MTRA. MARTHA CORENSTEIN ZASLAV

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD.MX., 2022.





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS



Por los buenos y malos momentos, las risas y las lágrimas, porque me han enseñado que no hay mejor forma de enfrentarse a la vida que levantándose y siguiendo adelante. Gracias infinitas por crearme y formarme, por enseñarme lo que sé, y aunque las palabras no son suficientes para expresarles lo que siento; gracias Antonia, gracias Florentino, a ti hasta el cielo y en la eternidad.

A mis hermanos: Aída, Antonio y José porque siempre fuimos y seremos cuatro contra todo, gracias también por los enojos, las risas, el apoyo, el tiempo.

A la Mtra. Martha Corenstein por su paciencia y tiempo para revisar este trabajo y apoyarme con sus comentarios, a los docentes multigrado que me apoyaron con sus voces, ideas y perspectivas, porque sin ellos, este trabajo no hubiera tenido principio.

A la Mtra. Ofelia Eusse Zuluaga, el Mtro. Alejandro Rojo Ustarizt, la Dra. Marlene Romo Ramos, y el Dr. Víctor Cabello Bonilla por sus sugerencias y comentarios que mejoraron este trabajo, mil gracias por su tiempo para leerlo.

A todos los que me impulsaron para generarlo, amigos y compañeros, muchas gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I	
ASPECTOS METODOLÓGICOS	9
1.1. Objetivos de investigación	12
1.1.1. Objetivo general	12
1.1.2. Objetivos particulares	12
1.2. Preguntas de investigación	13
1.3. Estado del arte	13
1.4. Metodología	20
CAPÍTULO II	
LA ESCUELA MULTIGRADO	24
2.1. De Vasconcelos a nuestros días	24
2.2. MULTIGRADO: CARACTERÍSTICAS, REALIDAD Y DESAFÍOS	31
2.2.1. Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y la escuela multigrado general	33
2.2.2. Recursos e infraestructura de las escuelas multigrado a cargo de la SEP	35
2.2.3. Características de los alumnos que asisten a escuelas multigrado	37
2.2.4. Características pedagógicas en las aulas multigrado	38
CAPÍTULO III	
“EL MAESTRO SE FORMA EN LAS AULAS MULTIGRADO”	44
3.1. Ser maestro en una escuela multigrado	44
3.2. Compromiso con la escuela multigrado	56
CAPÍTULO IV	
“EL MAESTRO COMO SUJETO DE FORMACIÓN PERMANENTE”	61

4.1. Política de formación docente	61
4.2. Desarrollo profesional docente	65
4.3. Las tecnologías de la Innovación y Comunicación (TIC) dentro de procesos de formación continua	70

CAPÍTULO V

PROPUESTA DE FORTALECIMIENTO A LAS PRÁCTICAS DE MAESTROS

MULTIGRADO	77
-------------------------	----

CONCLUSIONES	114
---------------------------	-----

REFERENCIAS	119
--------------------------	-----

ANEXO 1	124
----------------------	-----

ANEXO 2	132
----------------------	-----

INTRODUCCIÓN

La escuela multigrado casi en su mayoría ha sido sinónimo de escuela rural en nuestro país, lo que implica que impere en ella la desigualdad, la pobreza y escasas posibilidades para el acceso a materiales y recursos educativos, condiciones que innegablemente también permean en los ámbitos rurales.

Caracterizar a las escuelas multigrado, implica mencionar que éstas son aquellas en las que se atienden alumnos de diferentes grados en un espacio como lo es el salón de clases, con la particularidad de contar con uno, dos o tres docentes (unitaria, bidocente o tridocente)¹ para atender a todos los grados. En el país puede encontrarse este tipo de modalidad tanto en preescolar, primaria y secundaria; desglosando en el caso de estas últimas, a las telesecundarias y secundarias para migrantes.

Dichas condiciones, contrario a lo que podría considerarse, son propicias para la generación de innovaciones didácticas en el ámbito educativo, por lo que también es posible estimarlos como entornos benéficos donde los alumnos de diferentes grados y desarrollos cognitivos, se favorecen mutuamente para la formación de conocimientos y habilidades.

En ese sentido, se observa a los maestros como una figura medular, pues son ellos quienes digieren los programas de diferentes grados, aun cuando no han sido preparados para ello, por lo que deben mantener un constante interés por solidificar sus habilidades (pues en su mayoría, las propuestas no se encuentran dirigidas al multigrado, sino a escuelas de organización completa). Lo cual genera una suerte de autoaprendizaje, que les posibilite llevar a cabo

¹ En el caso de las escuelas unitarias, un solo docente atiende a todos los grados en la escuela y generalmente tiene también funciones de dirección, las escuelas bidocentes cuentan con dos docentes para atender a los grados, mientras que las tridocentes cuentan con tres docentes para la atención de los grados, en estos últimos casos, también uno de los docentes tiene funciones de dirección.

estrategias para el tratamiento de contenidos, de tal manera que puedan atender el plan de estudios para los diferentes grados.

Dicha tarea no es nada sencilla, pues dentro del aula se encuentran trabajando a la par, niños de diferentes edades, ritmos de aprendizaje, habilidades y conocimientos, por lo que se deben generar en éstos, los aprendizajes esperados de su correspondiente grado, en un ciclo escolar. Aunado a materiales no estructurados para la modalidad pues son utilizados aquellos para las escuelas de organización completa, los cuales han de ser adecuados para su trabajo en el aula.

La dificultad también estriba en la forma de organización dentro del trabajo en el aula, en la cual, los docentes requieren analizar la mejor y más eficaz forma de atender a los alumnos. En este aspecto, es probable identificar una enseñanza globalizada, que consiste en que los docentes produzcan actividades para todo el grupo, permitiendo que no existan tiempos de espera y sin actividad para los alumnos; aspecto que sí ocurre cuando se realiza una atención por grado pues en ella, el docente debe otorgar trabajo diferenciado a los alumnos de un grado y mantener ocupados a los demás.

Todos estos elementos son imprescindibles en las escuelas multigrado, por lo que el olvido hacia dicha modalidad y a su vez, en la formación y atención que reciben los docentes que en ella se desenvuelven, son factores fundamentales que requieren ser pensados y analizados para incidir en ella. Este trabajo por tanto pretende en un primer momento, caracterizar las condiciones con las que se desenvuelven los docentes en el aula, los recursos y los materiales con los que cuentan, las oportunidades de formación que la autoridad educativa les ofrece, y observar con ello, si benefician o no la labor que realizan desde la propia voz de los maestros.

Por ello, se utiliza la metodología cualitativa basada en entrevistas semiestructuradas, donde por las condiciones de la población a investigar y a su vez, el hecho de que la gran mayoría se encuentran en poblaciones al interior de la República, se utilizaron medios digitales como apoyo en la recaudación de la información, mediante Formularios (herramienta de *Google*) y *Facebook*, a través del grupo *Praxis Multigrado*, que facilitó la distribución del cuestionario y obtención de la información que formará parte de este trabajo.

Para la descripción y análisis de la información, este trabajo se estructuró en cinco capítulos, mismos que pretenden mostrar las condiciones a las que se enfrentan los docentes multigrado. Para ello, en el primer capítulo se presentan los factores metodológicos que guiaron la elaboración de este trabajo, como el planteamiento del problema, donde además se justifica la elección de este tema, objetivos generales y particulares, así como preguntas de investigación, los cuales deben atenderse en el desarrollo de éste, el estado del arte que permita observar otras investigaciones que se han llevado a cabo acerca de este tema y la metodología que guió la obtención y análisis de la información.

En el segundo capítulo se presenta una breve caracterización histórica acerca de las escuelas multigrado y la relación que desde siempre ha existido con el contexto rural, tomando como base el siglo XX y XXI de la política educativa en México. Asimismo, se presenta la población en México que es atendida por las escuelas multigrado y la importancia por el tamaño que capta, las diferencias que tienen con respecto a las escuelas a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE); la infraestructura con la que cuentan las escuelas considerando las voces de los mismos docentes, las características socioeconómicas que presentan los alumnos a los que se atiende, y por último, las bondades que tanto la literatura como los docentes, juzgan pueden alcanzarse en esta modalidad.

En el tercer capítulo, se presentan las dificultades por las que tuvieron que pasar los maestros al iniciar su labor en las aulas multigrado, las tareas que deben realizar para llevar a cabo su función, el olvido que consideran se presenta por parte de las autoridades, factores que a pesar de lo negativo, no trastocan el compromiso que éstos tienen respecto a los estudiantes y a las familias, por estimar que su labor puede generar cambios sociales en las comunidades a las que atienden.

Por otro lado, en el capítulo cuarto, se presenta la política respecto a la formación docente de educación básica que existe en México, las implicaciones del Desarrollo Profesional Docente, las características que según la literatura deben cumplirse en estos tipos de propuestas; cómo es que las Tecnologías de la Información y la Comunicación y los modelos de diseño instruccional, pueden incidir para la generación de éstas, que por las condiciones de los docentes (tiempo y dispersión poblacional) es posible que sean funcionales.

En el quinto y último capítulo, se desarrolla una propuesta de formación docente, apoyada desde los contenidos que los docentes consideran son los más necesarios para ser fortalecidos, por el impacto que tienen en la labor educativa que desarrollan en el aula. Ésta es una propuesta perfectible basada en modalidad a distancia, con la utilización de herramientas tecnológicas como Moodle y algunas herramientas de la suite de Google.

CAPÍTULO I

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este proyecto de investigación ha sido generado con la intención de caracterizar una de las modalidades educativas que podríamos considerar como compleja y olvidada por el Sistema Educativo Nacional: el multigrado. Con lo cual, se permita incidir mediante un programa de formación continua para los docentes insertos en ella, pues como se observará, éstos son una parte medular para su desarrollo.

En este primer capítulo, se describen los aspectos metodológicos considerados para la elaboración de esta investigación, y a su vez, las características de la muestra poblacional que apoyó en la recaudación de la información.

Planteamiento del problema

En el país existen contextos muy dispares, donde la distribución de servicios básicos y especialmente de la riqueza, se congregan en la población en proporciones desiguales, existiendo deciles con menores ingresos y, por ende, con reducidas posibilidades de acceder a servicios básicos y derechos indispensables, donde en 2020, del total de la población en México de 126 742.2, el 55 654.2 se encuentra como población en situación de pobreza, el 30 041.4 como población vulnerable por carencias sociales, mientras que el 11 232 como población vulnerable por ingresos² (CONEVAL, 2020).

La educación es uno de esos derechos que, a pesar de su obligatoriedad (al menos en cuanto a educación básica), implica aún la imperiosa necesidad de llevar a cabo acciones que permitan tratar zonas que, por sus condiciones

² Los números tienen como unidad de medida: miles de personas.

económicas y geográficas, así como por la dispersión poblacional, puedan acceder a procesos de escolarización. Es así que la educación multigrado en México se ha mantenido como una respuesta, y ya no por falta de plazas docentes, sino como una solución a los problemas planteados anteriormente. (Weiss, 2010).

En ese sentido se observa que las cifras de multigrado son una parte significativa del Sistema Educativo Nacional, pues datos del periodo 2016 - 2017 "muestran que 52 452 (34.5%) son escuelas multigrado dependientes de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), [mismas que fueron atendidas por] 62 781 docentes, y a ellas acudían 1 530 374 estudiantes." (INEE, 2019, p.41). La distribución del total, era de 17 945 para las escuelas preescolares generales e unitarias, primarias generales e indígenas de 30 624, mientras que telesecundarias y secundarias para migrantes fue de 3 883. (INEE, 2019).

La relevancia de la educación multigrado no estriba únicamente en el número poblacional que capta, sino también en que son las zonas rurales de extrema pobreza en donde se desarrolla en mayor medida esta modalidad. Considerando lo anterior, la educación que reciban los estudiantes en la escuela, debe complementar o tratar de solventar en la medida de lo posible las carencias a las que están expuestos por las mismas condiciones del contexto.

Por lo tanto, surge la necesidad de identificar no sólo los contextos y necesidades en que se encuentran la mayor parte de los alumnos que acceden a este tipo de servicio educativo, sino también la pertinencia de las prácticas educativas que se implementan en esta modalidad, desde "las estrategias, metodologías, materiales, rincones de trabajo y proyectos a partir del contexto en el que esté inserta la escuela rural; [y en donde] cada maestro pudiera decidir qué es lo más pertinente para sus alumnos" (INEE, 2016 – 2017, p. 42).

Al respecto, es importante mencionar que el maestro es fundamental, pues “si no hay maestro no hay escuela” (Weiss, p. 59), haciendo referencia no sólo a la parte pedagógica, sino también en cuanto a la gestión escolar que ha de llevar a cabo. Tal es el caso de las escuelas unitarias, donde el docente tiene funciones de dirección, mientras que en las escuelas bidocentes si un maestro falta, el otro deberá atender a todos los grupos.

Lo anterior, denota al docente como una parte fundamental del proceso, por lo cual es quien debe ser objeto de formación permanente que le permita “tener en cuenta no sólo [...] (la) capacidad de analizar la realidad en que se encuentra, sino también cómo poder intervenir en ella. [...] (Además) tiene que ofrecer instrumentos y recursos que le permitan afrontar las múltiples situaciones a las que se enfrenta en el aula rural.” (Roser, 1995, p. 24).

Este trabajo, pretende, por lo tanto, comprender las necesidades que presentan los docentes que se desarrollan en escuelas multigrado de algunos estados de México, a través de retomar otros estudios y análisis que profundicen en su labor pedagógica. Comprendiendo las necesidades de formación que los maestros insertos en esta modalidad presentan, y ahondar en la utilización de recursos, materiales y estrategias que doten al docente de herramientas útiles en su trabajo, con la finalidad de crear un programa de apoyo a su formación a través de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Pensado en la posibilidad de éstas, en otorgar herramientas que puedan llegar a una población mayor a través de la utilización de una plataforma como medio de interacción entre los docentes y la posibilidad de compartir experiencias acerca de su labor pedagógica, aun cuando por aspectos geográficos no se encuentren en la misma comunidad: facilitando la comunicación sincrónica y asincrónica.

1.1. Objetivos de investigación

1.1.1. Objetivo general

Indagar acerca de las necesidades didácticas y de formación más latentes con respecto a la modalidad de educación multigrado que presentan los maestros en México, con la finalidad de estructurar un programa de formación en modalidad en línea que funcione como formación continua y de construcción de aprendizajes en comunidad.

1.1.2. Objetivos particulares

Indagar acerca de la educación multigrado en México, destacando sus características, posibilidades didácticas, desafíos y beneficios para las zonas rurales.

Conocer desde la misma voz del docente multigrado, las necesidades de las aulas multigrado.

Identificar las necesidades de formación a través del análisis documental de otras investigaciones, que permitan observar un panorama general en los docentes multigrado en México.

Indagar acerca de las TIC y su funcionamiento en la elaboración de programas de educación continua o capacitación, y observar las posibilidades o desafíos con respecto al contexto rural.

Elaborar una propuesta de formación para el fortalecimiento de las habilidades, conocimientos y metodologías utilizadas, destinado a los docentes multigrado de zonas rurales.

1.2. Preguntas de investigación

¿Cómo funcionan las escuelas multigrado en México?

¿Cuáles son las funciones, conocimientos y habilidades que deben tener los docentes para desempeñarse en multigrado?

¿Qué aspectos consideran los docentes más importantes en cuanto al manejo de grupos multigrado?

¿Qué acciones se han realizado para el fortalecimiento de las habilidades pedagógicas del docente en esta modalidad?

1.3. Estado del arte

Existen diversos trabajos que han tocado como objeto de estudio a la educación multigrado, no sólo en México sino en otros países de América Latina. Uno de ellos, es el realizado por María Rosa Brumat, titulado *Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana*, donde a partir de una investigación cualitativa, se realiza un acercamiento a las condiciones que viven los maestros con respecto a sus funciones, la dificultad para integrarse a esta modalidad, así como los desafíos que el mismo contexto y normatividad le impone a sus funciones.

En el trabajo, se desarrollan las carencias de formación que viven los docentes, y que implica llevar a cabo su práctica a partir de "prueba y error", donde sin

tener un conocimiento acerca de la didáctica aplicable al multigrado; la experiencia y cotidianeidad se convierten en la guía para su práctica.

Se marcan las condiciones que se tienen en las escuelas, redes eléctricas, abastecimiento de agua insuficientes, falta de caminos adecuados, hasta el ausentismo de los docentes, producido por diversas causas como:

[...] razones personales, las llamadas de supervisión para realizar trámites administrativos en la ciudad, la capacitación docente (para la que se reservan los días viernes) y el aislamiento y lejanía en la que se encuentran las escuelas (los docentes tienen que recorrer grandes distancias en sus vehículos particulares, que muchas veces no están preparados para esos terrenos). (Brumat, 2011, p. 4).

Asimismo, en cuanto a la capacitación que se recibe, los maestros observados realizan un Postítulo en educación rural, que consta de “una duración de 400 horas [...] organizado en instancias presenciales y no presenciales, con material impreso para los docentes y otros soportes” (Brumat, 2011, p.5), en donde son los Institutos Superiores de Educación Docente o las Escuelas Normales quienes se encargan de llevar a cabo este proceso de formación.

Las áreas de formación, se llevan a cabo a través de módulos como: “Didáctica de plurigrado en Ciencias Sociales, Didáctica del plurigrado en lengua, Didáctica del plurigrado en Matemáticas, didáctica del plurigrado en Ciencias Naturales, Alfabetización inicial en plurigrado, (y) Educación en ámbitos rurales” (Brumat, 2011, p.5), siendo áreas principales de formación para los docentes, que pretenden mejorar su actuación frente a grupo.

En México, existen otros estudios que tratan las condiciones del trabajo de los maestros multigrado, uno de ellos es el titulado: *Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas primarias rurales en*

México (Juárez, J., Vargas, P., y Vera, J., 2015) el cual es una investigación de corte cualitativo, en donde se hace referencia a las condiciones de trabajo de los maestros, así como a las nociones que tienen alumnos, padres de familia, y Directivos acerca de esta modalidad, a partir del estudio de seis escuelas de San Luis Potosí, Chiapas y Sonora que además cuentan con un alto grado de marginación.

En la investigación se describe tanto a la modalidad como a las escuelas multigrado, en donde "por el número reducido de alumnos, el trabajo del docente se desarrolla en el mismo tiempo y espacio con estudiantes de diversos grados académicos" (Juárez, J., Vargas, P., y Vera, J., 2015, p.16).

Se destaca que los doce docentes que participaron en la investigación no tienen formación para poder trabajar en escuelas multigrado, y que por ende, se enfrentan a retos como:

[...] la ausencia de material didáctico diseñado para contextos rurales o multigrado, el problema para elaborar planeaciones de clases adecuadas a las condiciones socioeconómicas, culturales, sociales y académicas de los estudiantes; (así como) el mantener el orden y la disciplina dentro del salón de clases, debido a los tiempos de atención que exige cada grado escolar (Juárez, Vargas, y Vera, 2015, p.19).

Entre otros aspectos, se presenta la monotonía de las clases, y la división de temas por cada uno de los grados; así como la ausencia de los alumnos en época de cosecha, ya que la mayoría de los padres de familia prefieren la ayuda de sus hijos.

En cuanto a la planeación, a muchos de los docentes se les dificulta ya que no tienen como referencia un modelo que apoye esta actividad, así como la poca capacitación que existe en el ámbito multigrado, lo cual implica la dificultad y

mayor tiempo en la planeación; por lo que los docentes expresan la necesidad de “cursos especializados para esta modalidad, considerando que son útiles para subir en escalafón laboral y obtener incentivos”. (Juárez, Vargas, y Vera, 2015, p.22).

Otra investigación que trata acerca de la docencia en multigrado es la realizada por Paola Arteaga Martínez, llamada: *Los saberes docentes de profesores en escuelas con grupos multigrado*, que se adentra en las prácticas que llevan a cabo los docentes a través de una investigación de corte cualitativa, bajo el método etnográfico.

En su investigación, se hace mención acerca del uso dado por los docentes a los materiales educativos, los cuales a partir de las demandas que el salón de clases vaya mostrando, es que son modificados a partir de adecuaciones que permitan hacer un mejor uso de ellos; sin embargo, la dificultad no reside únicamente en este factor, sino además, en que éstos deben trabajar con “alumnos de diferentes grados, con programas, libros de texto y otros auxiliares didácticos diseñados por grado para todas las asignaturas.” (Mercado, 2012), donde muchas veces su práctica está en función del ensayo – error.

Otro trabajo desarrollado bajo esta óptica, es el realizado por Eduardo Weiss, titulado *La situación de la enseñanza multigrado en México*, que fue un estudio realizado a 16 maestros de escuelas rurales multigrado (10 escuelas unitarias y bidocentes y 3 bilingües) de los Estados de Guerrero y Oaxaca, a través de un estudio cualitativo, donde se utiliza la metodología Etnográfica del aula y la escuela.

En él se describe cómo es que dos de los docentes realizan el proceso de enseñanza, uno a través de la separación de los grados, y otro a través de juntar los grados en una enseñanza “globalizada” (Weiss, 2000). En el primer caso, se

distribuyen las actividades por grados, y se atienden todas las materias que han de ser vistas; sin embargo, la dificultad que se presenta es el hecho de realizar pausas para atender a cada uno de los grados y por tanto sus actividades se tornan exhaustivas, además de que la atención para cada grado se vuelve insuficiente.

Se observó además a una maestra, quien “en contadas ocasiones emplea también el recurso de separar las actividades” (Weiss, 2000, p.64), realizándolas en su mayoría en conjunto, pues ésta sólo las lleva a cabo cuando el maestro que atiende a los grupos de cuarto a sexto, no asiste a la escuela. La investigación observa que, si bien en esta organización, “hay tiempos sin atención, [...] los contenidos no se trabajan en niveles diferenciales para fomentar el desarrollo de las competencias básicas” (Weiss, 2000, p.67.).

De manera general, la atención separada por grupo se realiza predominantemente en los primeros años (de primero a tercer grado), mientras que las actividades en conjunto se llevan a cabo predominantemente en los grados mayores, donde el maestro lleva a cabo la misma actividad para los tres grados sin que se realicen diferencias significativas; asimismo, algunos incluso utilizan ambos métodos para el desarrollo de sus clases.

Además, en ocasiones se conjuntan los grados y por tanto, se reducen los contenidos basando la selección en “lo [...] básico: leer, escribir, contar los números, (y) hacer operaciones” (Weiss, 2000, p.72).

Otra de las investigaciones relacionadas con el tema, es la desarrollada bajo un estudio cualitativo que presentan las percepciones de docentes multigrado tanto de México como del Salvador perteneciente tanto a retos como a las ventajas de trabajar bajo esta modalidad. En ella se analizan cuatro docentes: dos de México y dos del Salvador, a través de entrevistas y el análisis de información recabada de ellas.

La investigación lleva por título *Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador* (Juárez, 2017) y pertenece a un estudio de casos, donde los participantes resaltan la necesidad de cursos de formación continua, ya que los pocos talleres que se han desarrollado no se basan en recolectar la propia experiencia que los docentes sino más bien en “en entregar documentación” (Juárez, 2017, p. 8).

Asimismo, destaca cómo es que existe una dificultad para los docentes en cuanto a la práctica educativa en la modalidad multigrado, ya que las mismas condiciones de ésta, implican retos a las cuales los docentes no están preparados y por ende, les genera miedos e incertidumbre, siendo la planeación, “uno de los temas centrales” (p. 8).

A su vez, se presentan los retos a los cuales deben enfrentarse como: “la atención a alumnos con necesidades educativas especiales, además de las tareas de gestión: (pues) las maestras desarrollan, al mismo tiempo que la docencia, actividades como directoras de plantel, con las cargas burocráticas y administrativas.” (p. 9) además de la poca infraestructura con la que cuentan los establecimientos educativos.

Sin embargo, se incluyen también los satisfactores que influyen en que los docentes deseen permanecer en una escuela unitaria. Uno de ellos es que cuentan con cierta autonomía, al no existir directivos; así como libertad en la aplicación de métodos pedagógicos, aspecto que representa crecimiento profesional al ir adquiriendo experiencia en los programas y planes de los grados que atienden.

Por otro lado, en el estudio: *Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado* (Bustos, 2007), el cual fue realizado bajo una perspectiva etnográfica, desarrollada en Andalucía en colegios rurales de educación infantil y primaria; se establecen las prácticas

que los docentes llevan a cabo en multigrado que les permite desenvolverse en esta modalidad.

Bajo esta lógica, también se muestran las dificultades que persiguen a la escuela rural como: la deficiente formación inicial y permanente del profesorado; la escasez de recursos que se presentan en este tipo de escuelas y el aislamiento que sufren por el hecho de encontrarse en zonas rurales (Bustos, 2007). Aunado al hecho de que los padres de familia "Observan y padecen la temporalidad de los maestros y maestras en un trasiego interminable de nuevos y no integrados" (Bustos, 2007, p. 5).

Todo ello se presenta en la escuela rural, por lo que el docente también tiene que ir construyendo sus propios procesos formativos, al ir aprendiendo cómo manejarse en esta modalidad, en tanto que las características de ésta, son dispares a las que conoce por su experiencia. Sin embargo, también hay que considerar que: "El maestro que inicia su carrera docente en tales centros, encuentra elementos positivos que pueden hacer que su tarea se vea valorada, convirtiéndose en una pieza clave del entramado rural." (Bustos, 2007, p. 5).

Otro trabajo, es el desarrollado por el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE), que pone en la mira a las escuelas multigrado e indígenas donde a través de grupos focales y un cuestionario en línea, analizó la información acerca de las circunstancias que afectan a este tipo de modalidad, desde "la desubicación lingüística, la pobreza extrema y marginación de la escuela y comunidad en general; el bajo nivel educativo de las familias; y una formación docente no especializada para atender a los alumnos que viven esta problemática."(INEE, 2018, p. 3).

Señalándose que a pesar de que el multigrado puede ser una opción con potencial, las mismas circunstancias que le afectan, perjudican considerablemente los beneficios que pudiera aportar a la educación. Asimismo,

se destacan las reuniones de los Consejos Técnicos de Zona pues son reconocidos como: “espacios de intercambio de ideas y experiencias que les permiten identificar estrategias útiles para la enseñanza” (INEE, 2018, p. 5).

Otra investigación documental, es la desarrollada por Estrada Rebull (2015) titulada: *Multigrado por derecho propio*, que indica algunas de las dificultades por las que pasan tanto las escuelas multigrado, y especialmente los docentes que se desempeñan en ellas. Donde se advierte que la concepción producida por los maestros acerca del multigrado, es que se encuentran en una modalidad olvidada, que “pasa inadvertida para la política educativa, a pesar de sus características únicas, y de que representa una porción significativa del total de escuelas” (Estrada, 2015, p. 44). Concepción alimentada no sólo por lo anterior, sino también porque la gran mayoría de estas escuelas, se encuentra en zonas marginadas y con bajas condiciones en infraestructura.

1.4. Metodología

El presente trabajo tiene como base el enfoque cualitativo pues se busca la interpretación de la información, recolectada principalmente por las perspectivas de los docentes, con el fin de considerarla para el desarrollo de una propuesta de actualización docente.

Por ende, es la investigación cualitativa, basada primordialmente en la interpretación de los datos, en este caso de las necesidades de los docentes, que debe abordarse desde dos posturas: una en donde se “trata de justificar, elaborar o integrar en un marco teórico, sus hallazgos. [...] (Y otra donde) el investigador pretende que las personas estudiadas hablen por sí mismas; desea acercarse a su experiencia particular desde los significados y la visión del mundo que poseen” (Paz, 2003, p.126).

Además, se pretende principalmente “aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma.” (Paz, 2003. p. 161). Lo cual implica la necesidad de “mejorar la práctica, en vez de generar conocimientos; así, la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él” (Paz, 2003, p.161).

En ese sentido, lo que se pretende es recaudar información acerca de las prácticas educativas de los docentes multigrado, su visión, retos y satisfacciones que en conjunto, permitan la elaboración de una propuesta que pueda aportar positivamente en su labor educativa, o simplemente funjan como un medio de motivación.

Considerando como técnicas de recolección de información un cuestionario semiestructurado, que fue difundido a través de la herramienta: Formularios de Google (<https://bit.ly/31BVQIU>)³, así como Facebook (a través del grupo Praxis Multigrado 088 (Primaria)), los cuales permitieron en primer lugar la selección de la población, ya que por las características de la modalidad es complejo seleccionar basados en regiones o número de personas. Por ende, la única restricción a la población, fue que el instrumento fuera contestado por maestros multigrado de escuelas administradas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), descartando docentes de escuelas CONAFE, pues ellos, cuentan con una metodología pensada y desarrollada para ese fin (el Modelo ABCD, Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Desarrollo).

Con la distribución del instrumento, se llegó a 15 docentes, quienes contestaron 18 reactivos. La experiencia de los mismos es variada y oscila entre un año de servicio como el de menor tiempo en docencia y 25 años para la de mayor tiempo ejerciendo. Considerando lo anterior, la muestra se compone de 11 mujeres y 4 hombres, cuyas zonas de ubicación se encuentran en: San Luis

³ Véase en el apartado Anexo, imágenes del formulario compartido a los docentes, así como el cuestionario.

Potosí (6), Jalisco (3), Veracruz (2), y Chihuahua, Coahuila, Tamaulipas y Durango con un maestro respectivamente para cada uno, como se observa en la figura 1.

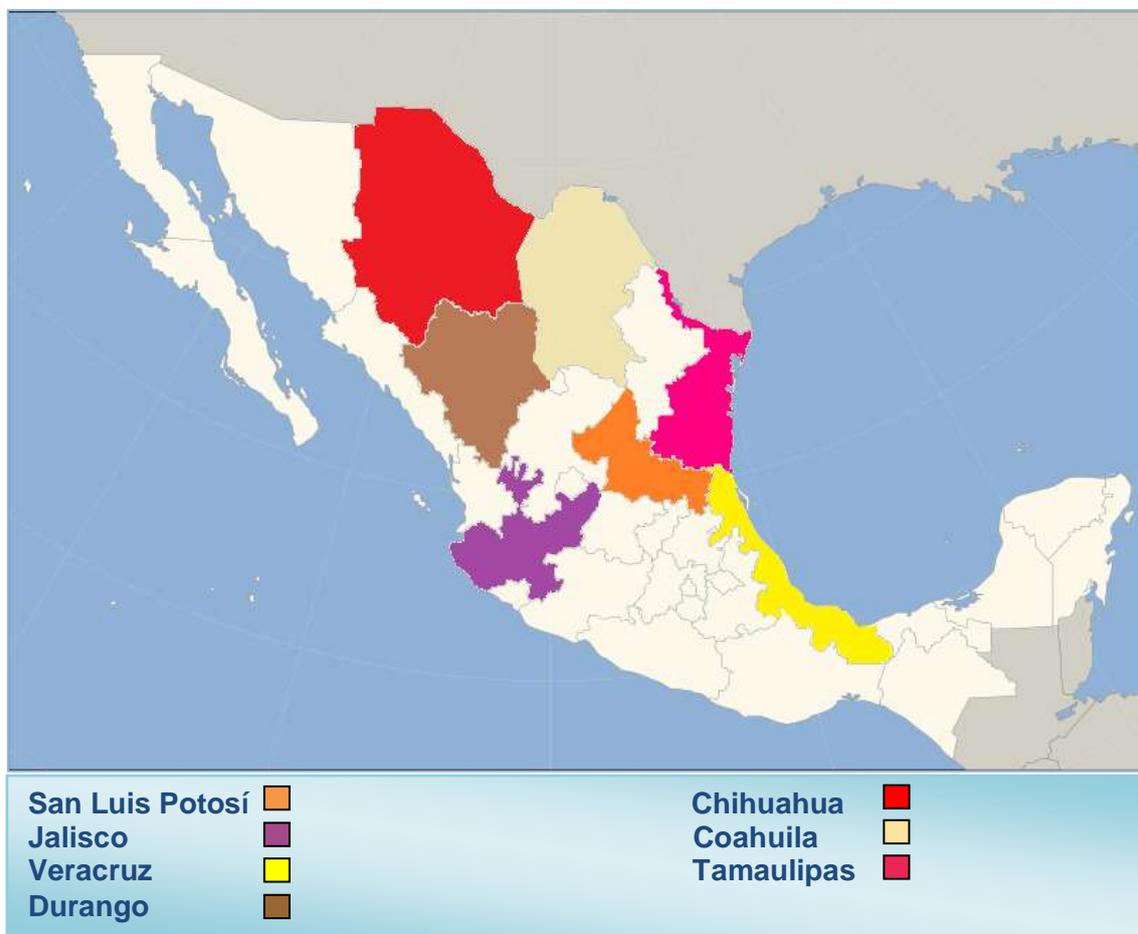


Figura 1. Localización de los maestros multigrado entrevistados

Por otro lado, los docentes provienen en su mayoría de escuelas unitarias (6) y tridocentes (4), mientras que en tercer lugar se encuentran los planteles bidocentes (3), y finalmente los tetradocente (2). Considerando lo anterior, el tipo de escuela que atiende a un mayor número de alumnos es la unitaria con 108 estudiantes, cuyos grupos van de 1° a 6° de primaria, en segundo lugar la escuela tetradocente con 100 alumnos, en tercer lugar, la escuela tridocente con 84 alumnos, como puede observarse en la tabla 1.

Tipo de escuela (unitaria, bidocente, tridocente, etcétera)	Número de alumnos y sus respectivos grados	Total de alumnos por tipo de escuela
Bidocente	18 alumnos (sin especificar grado)	80 alumnos
Bidocente	50 de 1° a 3° (sin especificar número por grado)	
Bidocente	12 de 1 a 3 y 18 de 4,5,6	
Tridocente	18 alumnos, 10 de tercero y 8 de cuarto	84 alumnos
Tridocente	28 alumnos, de 1° a 6° (sin especificar número por grado)	
Tridocente	19 alumnos, de 3° y 4°	
Tridocente	19 alumnos, de 5° y 6°	
Tetradocente	10 alumnos de 2°	100 alumnos
Tetradocente	90 alumnos, de 1° a 6° (sin especificar número por grado)	
Unitaria	16 alumnos (sin especificar grado)	108 alumnos
Unitaria	17 alumnos, 2 de 1°, 2 de 2°, 3 de 3°, 1 de 4°, 8 de 5° y 1 de 6°	
Unitaria	12 alumnos, 5 grados	
Unitaria	15 alumnos de primero a sexto	
Unitaria	24 alumnos de primero a sexto	
Unitaria	24 alumnos de primero a sexto	

Tabla 1. Número de alumnos según el tipo de escuela que cursan (elaboración propia con base en los datos obtenidos en el instrumento)

Dichos datos, serán analizados en el siguiente capítulo, donde se retomarán las voces de los docentes permitiendo reconocer las características de sus centros de trabajo, los desafíos que han tenido que sortear a lo largo de su carrera, pues el tener en su mayoría a alumnos de seis grados en el aula, implica también la generación de estrategias didácticas para tratar de comprender y asimilar un plan de estudios que no está adecuado a las necesidades que se presentan en este tipo de escuelas, así como la limitantes en cuanto a materiales e infraestructura.

Sin embargo, también se muestra la otra cara, en la que ellos mismos, identifican las bondades que puede haber al trabajar con alumnos de diversas edades, y que ellas recaigan especialmente en el aprendizaje que éstos generen.

CAPÍTULO II

LA ESCUELA MULTIGRADO

La escuela multigrado o también llamada unitaria y no graduada, desde hace décadas ha sido considerada como una forma de llegar a comunidades rurales e indígenas y surge de la necesidad de llevar escolarización a sitios remotos del país. Estas escuelas, han sobrevivido, debido principalmente a que los asentamientos donde prevalecen son: “relativamente con pocas familias, cuyos hijos requieren servicios escolares diferentes a los que predominan en el mundo urbanizado” (Rockwell, 2014, p. 2).

La historia perteneciente a esta modalidad y en específico a la escuela rural, es larga, donde por décadas se ha buscado fortalecer, y cuyos inicios podemos considerarlos a cargo de José Vasconcelos; por lo que es necesario considerarla para desentrañar las características que aún en nuestros días, siguen permeando en ella.

2.1. De Vasconcelos a nuestros días

Fue en 1921, con la Secretaría de Educación Pública (SEP) a cargo de José Vasconcelos, donde se planteó la idea de fundar las escuelas rurales en todo el territorio nacional, para educar especialmente en “conocimientos de aplicación inmediata” (Solana, 1999, p. 199). Siendo en este momento en el que se comienza a enlazar la política estatal y la acción educativa, cuyo objetivo fueran las comunidades rurales, abandonadas durante siglos (Solana, 1999).

En este sentido, la escuela rural se convirtió en el eje vertebral del sistema educativo nacional; la cual para ese entonces se caracterizaba por no tener “un plan de estudios elaborado conforme a los cánones pedagógicos; carecen de presupuestos y de matrículas, de horarios rígidos y de normas pedagógicas académicas”. (Solana, 1999, p. 207), pero en la que también se producirían

ciertas innovaciones pedagógicas, como el surgimiento de los maestros viajeros o ambulantes.

Bajo esta lógica se aumentó el número “de escuelas, docentes y alumnos de educación primaria. [...] Con la idea de formar ciudadanos capaces de juzgar la vida desde el punto de vista propio, de producir sustento y de forjar la sociedad” (Tuirán y Quintanilla, 2012, p. 20).

Sin embargo, con los efectos de la Gran Depresión (1929 – 1933) se obligó a la reducción del presupuesto y como resultado, se dio la disminución de escuelas y matrículas, lo que a su vez, implicó la necesidad de “escuelas de circuito”, las cuales implicaban que un maestro de una escuela central financiada, supervisaba con visitas constantes a aquellas que estaban a cargo de las comunidades (las cuales fueron obligadas a llevar a cabo el sostenimiento de éstas). (Tuirán y Quintana, 2012).

Este tipo de escuelas, surgieron en 1928, y se fundaron en pequeñas aldeas, donde jóvenes maestros trabajaban bajo órdenes del director de la escuela de la cabecera. En ellas sólo “se impartían los primeros dos grados y luego se mandaban a los niños más adelantados al pueblo a terminar hasta el cuarto grado” (Rockwell, 2014, p. 9).

Así, el apoyo a la escuela rural fue disminuyendo y no fue hasta con la entrada de Lázaro Cárdenas, cuando se reanudó el combate al analfabetismo, y se apoyó la educación rural e indígena (Tuirán y Quintana, 2012). En 1936 se unificó “bajo una sola dirección, los departamentos de escuelas rurales y urbanas, en los estados y territorios, lo cual eliminó la diferencia formal entre los programas destinados al campo y la ciudad” (Rockwell, 2014, p. 10).

Otro aspecto que se consideró, fue la transformación de escuelas normales rurales con el fin de formar maestros y recursos rurales para el desarrollo

agrícola, lo cual se tradujo en el cambio de éstas a Escuelas Normales Regionales.

Si bien, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas se produjo un gran número de cambios, desde la modificación al Artículo 3° constitucional, hasta la creación de instituciones como el Instituto Politécnico Nacional (1936), la Universidad Obrera (1936), el Instituto Nacional de Antropología e Historia (1939) y la Casa de España, (actualmente El Colegio de México). Los avances educativos, en cuanto a resultados en cobertura, aún seguían siendo modestos, especialmente para las áreas rurales, donde "La matrícula educativa en el ámbito rural se encontraba muy por debajo de la urbana (38% contra el 62%, a pesar de que tres cuartas partes de los planteles se localizaban en aquel ámbito)" (Tuirán y Quintana, 2012, p. 34).

El rezago que se observaba era tan grande que "de cada 100 niños y niñas que iniciaban la educación primaria, sólo cuatro llegaban a sexto grado" (Tuirán y Quintana, 2012, p. 34), por ende a pesar de los esfuerzos, en números de cobertura, la educación rural seguía siendo aún un desafío en la historia, no sólo por las necesidades que aún estaban pendientes sino por las características propias de las comunidades.

En los años posteriores, con el periodo presidencial de Manuel Ávila Camacho (1940 - 1946), México continuaba siendo un país predominantemente rural, donde "cerca de 20 millones de habitantes, casi dos de cada tres mexicanos residían en alrededor de 105 000 localidades rurales" (Tuirán y Quintana, 2012, p. 37), sin embargo, con la búsqueda de la industrialización, la atención se centró en la urbanización, trayendo como resultado que se dejara de lado a las comunidades rurales.

En ese sexenio, se estableció un modelo capitalista con el que se buscaba asegurar el crecimiento económico, basado en la unidad nacional y la

industrialización. Con ello en mente, la estructura de la SEP se reorganizó y la política educativa giró sobre tres ejes principales: "1) incrementar los medios para liquidar el analfabetismo; 2) crear el tipo de hombre, de trabajador y de técnico que exigía el desarrollo económico, y 3) elevar la cultura general en el campo y la ciencia" (Solana, 1999, p. 309).

Sin embargo, a pesar del predominio de lo urbano sobre lo rural, en los años posteriores surgieron proyectos e iniciativas dedicadas a fortalecer la acción pedagógica del maestro rural, una de ellas fue el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) que ofrecía actualización y certificación para maestros rurales, así como cursos por correspondencia.

Otra iniciativa fue un proyecto de la Comisión Planificadora del Ensayo Piloto financiada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) la cual, fue dirigida a las escuelas rurales en el estado de Nayarit y donde a pesar de los 3 años que duró, tuvo importantes avances para la comunidad de Santiago Ixcuintla, como la construcción de escuelas, jardines de niños y misiones culturales; siendo aún hoy considerada como el último más importante proyecto para la escuela rural mexicana.

Por otro lado, la creación del Centro Regional de la Educación Fundamental de América Latina (CREFAL) en 1951, apoyó a la educación rural a través de la reunión de expertos como Luis F. Iglesias y Abner Prada. Se considera que este Centro "recogió los principios más importantes del Proyecto Piloto de Nayarit, con lo cual sus nobles propósitos sobreviven." (Solana, 1999, p. 340).

A pesar de estas acciones y de los recursos invertidos, la realidad en las escuelas rurales (y urbanas) seguía siendo desalentadora, en el caso de las primeras, se tenían que enfrentar a la deserción temprana de los estudiantes, basada en diversos factores, uno de los principales, se debía a la falta de recursos, así como de oportunidades educativas, donde "la mayoría (81%) de los planteles no

ofrecían los seis grados de instrucción primaria y muchos funcionaban como escuelas unitarias a cargo de un solo maestro que atendía simultáneamente a dos o tres grados (Tuirán y Quintana, 2012, p. 58).

Por ende, la importancia otorgada posteriormente en el plan de 11 años, (1959 - 1970), donde se buscó la creación de Centros Regionales de Educación Normal que tenían como objetivo atender algunos estados de la república.

En este momento, se planteó también la construcción de aulas con casa anexa y reparación de edificios, cuya propuesta consistía en “un aula casa rural prefabricada, que garantizaba un grado aceptable de calidad; se levantaban en poco tiempo y (donde) los vecinos intervenían en su construcción con un mínimo de supervisión técnica” (Solana, 1999, p. 372).

En ella, los maestros vivirían mientras dieran clases en la zona lo cual evitaría la pérdida de tiempo en traslados, y a su vez, se buscaba que el docente se acostumbrara a la población en la que tendría que vivir. Estas aulas, contaban con materiales didácticos, con una pequeña biblioteca, así como con los materiales para la estructura de la misma.

Por otro lado, este Plan también dio como resultado la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito (CONALITEG), la cual permitió que entre 1960 y 1964, se distribuyera un tiraje de 114 millones de libros y cuadernos de trabajo, lo cual se planteaba también como una acción enfocada al fortalecimiento de educación básica.

Si bien, estas tareas influyeron notablemente en el desarrollo de la educación en el país en términos de cobertura, el rezago seguía estando presente y “para muchos la educación seguía siendo un privilegio [...] (con) problemas de pobreza, dispersión, aislamiento y heterogeneidad lingüística como barreras infranqueables” (Tuirán y Quintana, 2012, p. 62 - 63).

Posterior a los años 70, la mirada se concentró en los planteles urbanos, con una reforma a los planes de educación primaria, bajo el gobierno de Luis Echeverría Álvarez, en donde se estableció una Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, además de promulgarse ese mismo año, la Ley Nacional de Educación para Adultos. Sin embargo, seguía presente en la reforma el problema relativo a "incrementar la cobertura de los pequeños poblados dispersos que no contaban con suficientes niños para ameritar un maestro" (Rockwell, 2014, p. 15).

Bajo esta lógica, se propusieron diversas soluciones, entre ellas, la de encargar la atención de esas localidades al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (1971), lo cual se había planteado como una medida transitoria donde jóvenes llamados "instructores", egresados de secundaria, darían cursos comunitarios a los niños de las regiones apartadas.

La formalización, análisis y sistematización de las acciones realizadas en el CONAFE, dio como resultado un modelo pedagógico (llamado Modelo ABCD) diseñado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV), así como los manuales de la serie Dialogar y Descubrir.

La SEP en tanto, tendería hacia la concentración de las escuelas unitarias a escuelas primarias completas, dándose esfuerzos por completar las escuelas rurales a su cargo, y en donde ésta se haría responsable de las escuelas con poblaciones de 30 niños o más.

En ese sentido, en las escuelas unitarias a cargo de la SEP, los maestros deberían trabajar con "los programas y libros de texto de los seis grados como todas las primarias, y ajustarse estrictamente a las normas de la escuela graduada." (Rockwell, 2014, p. 18), aspecto que aún hoy en día continua, pues los docentes

hacen uso de los planes y programas establecidos para escuelas completas graduadas.

Ya para 2003, surge la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe y la Ley de Derechos Lingüísticos para los pueblos indígenas que dio como resultado el Instituto Nacional para las Lenguas Indígenas con las que se buscó permear en las escuelas bilingües multigrado a través de los derechos de los pueblos indígenas.

A pesar de todas las acciones descritas, aún hoy en día, permanece la necesidad de mirar hacia esta modalidad, identificar las características y bondades que ofrece, lo cual permita que pueda ser considerada dentro de la política educativa y a su vez, sea vista como una modalidad que requiere de modificaciones o adecuaciones; con el objetivo de mejorar el servicio que se ofrece, tratar de permear en las condiciones culturales y educativas de los alumnos, y a su vez, coadyuvar un poco lo que se ha negado a las poblaciones rurales por el factor económico, político y social.

Ya que a pesar de los esfuerzos porque la cobertura en educación básica sea del 100%, actualmente aún siguen presentándose carencias sobre todo en el ámbito rural y las escuelas multigrado. Aunado a que difícilmente los niños que pertenecen a estas comunidades tienen acceso a la escuela (poco más de 882 mil niños y niñas de 3 a 14 años), y por otro lado, porque aún siguen habiendo deficiencias en cuanto a infraestructura y recursos, lo cual influye también en los bajos niveles en cuanto a resultados de aprendizaje.

2.2. MULTIGRADO: CARACTERÍSTICAS, REALIDAD Y DESAFÍOS

“En una escuela multigrado, se aprende todos los días”

Maestra Gemma

Como se observó, una de las huellas que ha dejado la historia, es que a pesar de las políticas, los proyectos, y la búsqueda porque se llegue a mejores prácticas y condiciones educativas en el medio urbano; el ámbito rural⁴ aún continúa siendo un pendiente en la agenda, ya que:

[...] a pesar de los esfuerzos del Estado por alcanzar la cobertura universal en educación básica [...] se estima que 26.6% de las niñas y niños rurales (NN) de 3 a 5 años (preescolar) no asisten a la escuela. Este porcentaje se reduce a 1.7 en el caso de las NN en edad de cursar la primaria; mientras que para las y los adolescentes de 12 a 14 años (secundaria) en localidades rurales el porcentaje es de 9.48%. Por su parte, el CONAFE (2014) identifica a más de 71 mil NNA en edad de cursar la educación básica que viven en las localidades rurales más pequeñas y dispersas que no asisten a la escuela. (INEE, 2019, p. 38).

En ese sentido, la realidad de estas escuelas, continúa siendo un reto, ya que la escuela rural (casi siempre sinónimo de escuela multigrado) requiere ser mirada, para que puedan identificarse las condiciones específicas de la región, su visión y aspiraciones particulares, mismas que inevitablemente intervienen en ella. Y es que en el país, del número total de escuelas, el 35.5% son multigrado, distribuidas en: preescolares generales e unitarios indígenas con un 32.5%,

⁴ Es importante diferenciar el ámbito rural del urbano, donde generalmente las zonas rurales se caracterizan por llevar a cabo en su mayoría actividades agrícolas (sin embargo puede haber una dinámica variada), cuyas actividades económicas dependen de las condiciones del medio ambiente a través de la utilización de éste, y se observa una homogeneidad relativa a su *psique*, a través de costumbres, creencias, tradiciones y opiniones muy parecidas. (INEE, 2019).

primarias generales e indígenas multigrado con un 39.1% y telesecundarias y secundarias para migrantes unitarias y bidocentes con un 20.7% (Schemelkes, 2019), es decir, un porcentaje importante es de modalidad multigrado.

Asimismo, en México viven alrededor de “26.6 millones de niñas, niños y adolescentes (NNA) en edad de cursar la educación básica (de 3 a 14 años), de los cuales un poco más de 7 millones (26.5%) habitan en 188 mil localidades rurales, 74% de éstas tienen una población menor a 100 habitantes.” (INEE, 2019, p. 22).

En ese sentido, en palabras de Roser:

[...] el alumno rural ha de recibir una educación general y básica, igual que los niños de los núcleos urbanos, que si bien le garantice la adquisición de conocimientos sobre la forma de ser y de pensar de la cultura y la sociedad en general, de los avances en todos los campos del saber, de la historia y de la actualidad de acontecimientos que han sucedido y suceden en el mundo, de la utilidad de los lenguajes para captar la realidad objetiva y subjetivamente, etc. le dote, además de conocimientos sobre el contexto natural y social más inmediato, de actitudes que le permitan reflexionar sobre la importancia del mantenimiento y la conservación de las tradiciones propias de su entorno... En definitiva, que les abra horizontes, pero que también le ofrezca medios para valorar su entorno, y poder opinar y actuar de forma constructiva. (1995, p. 37).

Puesto que “todavía hoy [...] (se) sigue sufriendo una educación impuesta desde el exterior, ajena a sus formas de vida” (Roser, 1995, p. 37), se vuelve necesario trabajar desde las características propias del medio, que les permitan tanto a docentes como alumnos obtener las bondades que ofrece el multigrado o también llamada escuela unitaria.

2.2.1. Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y la escuela multigrado general

Si bien, este trabajo se enfocará en las escuelas multigrado a cargo de la SEP, es importante hacer una comparación con aquellas que son atendidas por CONAFE, las cuales aunque tienen bastantes aristas, también tienen muchas diferencias que es necesario describir; al mismo tiempo que es uno de los tres subsistemas que atienden a las comunidades rurales respecto a la educación básica (Juárez, Olmos y Osorio, 2020).

Como se observó en el apartado anterior, CONAFE surgió en 1971, como un organismo público descentralizado, es decir, un organismo que tiene una personalidad jurídica autónoma. El cual en 1973, fue facultado para “brindar servicios de educación comunitaria en el nivel básico en localidades menores de 500 habitantes.” (CONAFE, 2016, p. 2). Estas escuelas se encuentran atendidas por Líderes para la Educación Comunitaria (LEC), antes llamados como Líderes educativos.

Sus servicios están dirigidos hacia tres ramas: la educación inicial, educación básica comunitaria y los programas compensatorios, mismos que se dedican a “abatir el rezago de la Educación Básica en escuelas rurales e indígenas del sistema regular” (CONAFE, 2016, p. 3), teniendo como población objeto a 31 estados de la república.

A diferencia de las escuelas multigrado a cargo de la SEP, CONAFE cuenta con una metodología pensada para el desarrollo de sus servicios educativos, misma que propone un aprendizaje autónomo mediante redes de tutoría, este modelo es el conocido como Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (modelo ABCD), sin embargo, a pesar de ello, los centros escolares que se encuentran a su cargo, no cuentan con los suficientes recursos para llevar a cabo lo establecido en el modelo y a su vez, éste es “limitado para la

alfabetización inicial y no cuenta con un enfoque bilingüe” (INEE, 2018, p. 3), lo cual también ha influido en la disminución de materiales didácticos, pues “si bien durante años elaboró materiales y juegos didácticos (incluso equipamientos escolares pensados para los medios rurales), poco a poco ha dejado de producir la cantidad de materiales que llegó a elaborar.” (Juárez, Olmos y Osorio, 2020, p. 338).

En el caso de las escuelas multigrado atendidas por la SEP, se consideran como parte de las “modalidades educativas general, indígena, para migrantes y telesecundaria” (INEE, 2018, p. 2). Su atención como se ha observado, no es precisamente la mejor y se ha basado en la voluntad política de los gobiernos en turno así como de la asignación de presupuestos específicos.

En ese sentido, y al no contar con un modelo pensado y estructurado según las necesidades que la misma modalidad requiere, implica que la enseñanza sea una de las mayores dificultades a las que se enfrentan los docentes, al igual que a las deficiencias en su infraestructura, oportunidades de capacitación, así como a opciones de acompañamiento pedagógico, ya que “la formación de supervisores⁵ y Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) no contempla temáticas acerca de multigrado.” (INEE, 2018, p. 3).

Bajo esta óptica, ambas también tienen similitudes como la atención que deben realizar a poblaciones rurales en su mayoría, con amplios índices de marginación y pobreza, lo cual a la larga, constituye también un círculo donde, así como se encuentran en lugares con mayores carencias, también se presentan menores índices de aprovechamiento, y por ende, mayores brechas respecto a las escuelas urbanas de organización completa.

⁵ “El supervisor es para las escuelas la referencia directa de autoridad técnica, administrativa y laboral, que canaliza las políticas de apoyo y de control.”(Ezpeleta, 1997, s/p.).

2.2.2. Recursos e infraestructura de las escuelas multigrado a cargo de la SEP

La mayoría de escuelas con esta modalidad a cargo de la SEP, tienen características muy similares, pues “son de sostenimiento público, y están localizadas en poblaciones indígenas, áreas rurales o marginadas y sitios de llegada de grupos de población agrícola migrante” (Schmelkes, 2019, p. 41).

Los recursos con los que la mayoría refiere que cuentan sus escuelas son: “humanos, drenaje, agua potable” como menciona la profesora Marisa, algunos otros docentes, destacan el: “proyector, fotocopidora, y pintarrón”, mientras que en el caso del profesor Héctor, subraya que la escuela donde labora tiene recursos suficientes, siendo éstos “Tecnológicos, visuales, (y) bibliográficos (pues) la escuela cuenta con biblioteca escolar, con cinco aulas, una dirección, dos wc (*sic*), un pequeño centro de cómputo, (y) dos canchas”.

Sin embargo, hay otras escuelas donde los servicios de los cuales disponen son básicos y en malas condiciones, como menciona el Maestro Reinaldo: “Desafortunadamente no cuento con muchos recursos, todo lo que hacemos, lo hacemos con el trabajo y apoyo de todos los que estamos dentro de la escuela.” A lo cual, otra docente menciona: “No contamos con recursos, es una escuela rural”.

Algunos de los maestros entrevistados destacan la necesidad de mejorar la infraestructura, y uno de ellos, lo deja más claro al mencionar que requiere: “Seguridad en bardas ya que constantemente nos roban”.

Con respecto a los materiales didácticos y recursos tecnológicos, son considerados como escasos, ya que como mencionan la mayoría de los docentes: éstos son “Insuficientes, hacen falta materiales didácticos y aula de medios equipada”, en algunos otros casos, también se observa la necesidad de

“ampliar acervo de biblioteca escolar y de aula [...]”, así como la importancia de contar con “un proyector, computadoras e internet (y una) biblioteca actualizada”.

Al respecto, se menciona en el documento *Políticas para fortalecer la infraestructura escolar en México*, que:

El estado de la infraestructura educativa es crítico en las escuelas ubicadas en localidades rurales y municipios con alto rezago social. Las diferencias son mayores en materia de acceso a agua potable y drenaje. Asimismo [...] el acceso a Internet presenta las disparidades más importantes, a las que le siguen la accesibilidad y disponibilidad de bibliotecas. (INEE, 2019, p. 3).

Además, es necesario considerar que la infraestructura educativa es clave en el desarrollo de las comunidades escolares, donde:

La evidencia disponible señala que la infraestructura escolar influye positivamente en la motivación de los estudiantes, en la mejora de sus prácticas de higiene y su salud, incrementa su sensación de seguridad y sus niveles de asistencia, lo que en conjunto repercute en su logro académico. Asimismo, las buenas condiciones escolares fortalecen la satisfacción laboral de maestros y directores y propician el desarrollo de mejores procesos de enseñanza-aprendizaje. (INEE, 2019, p. 1).

Por ende, tanto la infraestructura como los recursos con los que cuenten las escuelas multigrado, repercuten no sólo en la labor del docente sino también en la satisfacción de éste, así como en la motivación del alumno, por lo cual las deficiencias en ambos sentidos, pueden ser considerados como un aspecto negativo en el desarrollo y aprovechamiento del estudiante.

2.2.3. Características de los alumnos que asisten a escuelas multigrado

Si bien, tanto los recursos como los proyectos pensados para las aulas multigrado, constituyen aspectos valiosos a considerar en la política educativa, las características pertenecientes a los alumnos que asisten a esta modalidad también tienen un papel preponderante sobre el aprendizaje que se realice de los contenidos.

La mayoría de los niños que accede a este tipo de escuelas, se encuentran en alta marginación y pobreza, lo cual de hecho, es percibido por los docentes, quienes la consideran como un gran reto pues implica “entender la pobreza y el círculo que la misma sociedad genera” (maestro Humberto). Al respecto, cifras señalan que el 22% de NNA⁶ que habitan en zonas rurales viven en condiciones de pobreza extrema, mientras que el 20.9% se encuentran en condiciones de desnutrición infantil, al mismo tiempo, que el 15.6% de estos niños realizan alguna actividad laboral (INEE, 2018, p. 2).

Esas mismas desventajas sociales respecto a otros servicios, genera ya de por sí trayectorias educativas desiguales y excluyentes, al mismo tiempo que se produce una suerte de deserción en mayor proporción y con menores logros de aprendizaje. Lo cual transgrede sus derechos educativos y las posibilidades de acceder a mejores condiciones socioculturales, con mejores y más herramientas para su vida, que les permita ir mejorando y transformando su propio entorno.

⁶ NNA: Niñas, niños y adolescentes

2.2.4. Características pedagógicas en las aulas multigrado

El multigrado se desarrolla en grupos compuestos por niños de diversas edades, que son atendidos por un maestro, es decir, estos grupos pueden estar compuestos por alumnos desde primer grado hasta sexto. Lo cual no implica necesariamente que la metodología sea una debilidad, ya que de hecho puede representar una ventaja pedagógica que le permite al alumno “convivir de forma cercana con niños y niñas mayores que él, que comparten su aprendizaje y, al hacerlo, le representan desafíos cognitivos cercanos” (Schmelkes, 2019, p. 15).

Ello también es notado por los docentes, ya que la mayoría considera que esto representa sólo uno de los beneficios que se obtienen, pues “[...] al encontrarse en un aula diversificada, los alumnos tienen la oportunidad de colaborar con sus compañeros, y llevar a cabo, aprendizaje entre pares” (maestra Gemma), ya que se “[...] apropian de los aprendizajes de otros grados” (maestra Martha).

Este elemento, es uno de los más característicos en las aulas multigrado en donde se da “la convivencia interedades [...] (que) parte del principio básico de que todos pueden aprender de todos, sin que ello suponga ignorar el momento evolutivo en el que se encuentra el alumno, sino enfatizar la circulación de saberes y el contacto directo con contenidos de diversos niveles educativos.” (Roser Boix, 2014, p. 4).

Esto conlleva que se presente la enseñanza globalizada, en donde el trabajo en el aula se realiza agrupando temas para todo el grupo y posteriormente se asignan actividades diversas a cada grado, diferenciándolas según la dificultad que le corresponda a cada uno, al “vincular los temas, buscando temas comunes” como lo menciona la maestra Marisa.

Sin embargo, en multigrado también existen casos donde la enseñanza se realiza mediante la separación por grados, es decir, diferenciando los temas y las actividades que corresponden según el plan de estudios a cada uno de éstos, lo cual sin embargo, representa una tarea compleja tanto en tiempo como en profundidad de contenidos, puesto que se requiere la realización de planeaciones para cada uno de los grupos a los que se están atendiendo, constituyendo también menos tiempo de atención para cada grado.

Al respecto, Weiss señala en su estudio *La situación en la enseñanza multigrado en México*, que a pesar de "trabajar [...] de manera fluida y más o menos equitativa con los alumnos, desde la perspectiva del aprendizaje la atención resulta insuficiente [...] ya que muchos maestros imparten sólo dos horas de clase al día" (2000, p. 64).

En ese sentido, la planeación didáctica es uno de los elementos que representa un reto para los docentes, ya que es una tarea que consideran de las más complicadas cuando comienzan a dar clases en esta modalidad, como lo comenta la maestra Marina: "Me sentía perdida, no sabía cómo trabajar con todos los grados a la vez, pero sobretodo no sabía cómo planear."

Por otro lado, a pesar del reto que lo anterior supone para los docentes; el multigrado también involucra que la enseñanza sea "más personalizada (lo) que permite que los niños aprendan de una forma global, al trabajar con los niños monitores", (maestra Odeth). Es decir, los monitores son "expertos (que) ayudan a los demás" (maestra Odeth).

En ese sentido, el niño juega un papel activo, que le permite tomar acción desde que entra a un salón de clases multigrado, ya que:

[...] aprende que el maestro no puede estar siempre a su disposición. El profesor conversa con sus alumnos, revisa los trabajos, proporciona

orientaciones, responde a preguntas, da explicaciones, atiende a los más pequeños, lo cual supone para el alumno tomar confianza en sí mismo y seguridad en sus acciones.

Así, poco a poco el niño va perfilando una individualizada propia (*sic*), va imponiendo su ritmo de trabajo. Aprende a ser independiente, toma conciencia de su fuerza y su debilidad (Roser, 1995, p. 38).

La utilización de monitores como estrategia didáctica posibilita a los docentes concentrarse en los grados con mayores necesidades, lo cual permite además "aprovechar la riqueza de los diferentes niveles de habilidades [...] donde ambos estudiantes se beneficien mutuamente" (Uttech, 2001, p. 29).

En ese sentido, dos de los docentes entrevistados comentan su utilización, una de ellos, la maestra Gemma, menciona el manejo de esta estrategia donde "Indistintamente del grado y/o actitudes para trabajar se organizan en equipo, en el cual coordina un monitor que es un alumno destacado". Al igual que el maestro Humberto quien realiza su organización por "Afinidad y después por grupos a través de monitores".

Los monitores por ende, también llevan a cabo un aprendizaje activo, ya que "tienen la oportunidad de aplicar sus avances académicos, porque deben haber comprendido lo suficientemente bien el contenido a fin de enseñárselo a otros compañeros" (Uttech, 2001, p. 32).

Dentro de la organización que se desarrolla en el aula, también existe la relación de contenidos, en donde se "mezclan [...] los temas en los que haya relación o transversalidad." (Maestra Marina), así como otra práctica donde los docentes a través de la relación de "los bloques de las asignaturas (organizan) las actividades" (maestra Griselda).

La riqueza de la modalidad, implica que todos los estudiantes puedan aprender a pesar de que la dificultad de contenidos sea diferente, ello se ve reflejado en la experiencia que tuvo la maestra Liz: "Un día trabajando la clase de matemáticas ya les había explicado y le pregunte a un niño de 5°, dicho niño no entendió y me contesta uno de cuarto la respuesta correcta".

Es por ello que en este tipo de aulas según Uttech, "muchos maestros han cambiado sus metodologías de enseñanza hacia aquellas que recalcan el aprendizaje activo centrado en el alumno. [...] (Lo cual) no quiere decir que todas las metodologías del modelo tradicional sean ineficientes; en diversas ocasiones son útiles." (2002, p. 30).

En ese sentido, los docentes utilizan diversos recursos que apoyan el desarrollo de las clases, en donde consideran que los rincones de trabajo, así como la contextualización de los contenidos con los aspectos del medio son recursos importantes para llevar a cabo el aprendizaje y a su vez, que éste se lleve a cabo entre pares.

Entre estos recursos, los docentes consideran como situaciones de aprendizaje la utilización de "aspectos culturales o contextuales de la comunidad" como lo señala la maestra Dulce, mientras que entre las actividades del medio que son relacionadas con los contenidos del programa, se encuentran la pesca y agricultura, como es el caso de la maestra Wendy.

Esto promueve la colaboración "entre los miembros de la comunidad, principalmente con los padres y las madres de familia, para invitarlos a realizar un trabajo compartido que ayude a lograr los propósitos educativos definidos." (Canedo, *et. al*, 2018, p. 283).

Otras estrategias didácticas utilizadas son los talleres, donde los docentes incluyen también a los padres de familia al igual que a la comunidad, como una

forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza - aprendizaje. Asimismo, los docentes también tienden a utilizar huertos escolares o los mismos recursos que el contexto ofrece como lo menciona la maestra Martha, quien realiza "Las situaciones de aprendizaje (partiendo) de aspectos culturales o contextuales propios de la comunidad", además de la utilización de cultivos y el mismo contexto para conceptualizar los aprendizajes previos, como lo menciona la maestra Dulce.

Ambos aspectos son determinantes y usados dentro de las planeaciones multigrado, en donde tanto reconocer y utilizar los recursos que ofrece el medio, así como integrar a los padres de familia, permiten desarrollar una triada en la cual se encuentren escuela – docente – padres de familia, teniendo como fin particular el desarrollo del estudiante, considerando que al contextualizar la enseñanza, se puede generar un aprendizaje significativo en éste.

Es por ello que los docentes deben trabajar en vínculos con sus estudiantes que permitan a su vez, una relación con sus procesos de vida y que además, les posibilite estimular su confianza y autoestima, que tenga como resultado, su aprendizaje (Carrasco, 2018).

Lo anterior, conlleva entonces, que el docente forme parte del lugar donde se desenvuelve y a su vez, desarrolle "Empatía con la comunidad", como lo menciona la maestra Gemma, que permita no sólo comprender la modalidad, sino también el medio para poder aprovecharlo dentro de las clases o con la convivencia con ésta. Ello involucra que aunque: "se cuente con un solo maestro, con dos o con tres, en cada escuela lo más importante para el aprendizaje [sea] la relación pedagógica que diariamente se establece entre los maestros y los niños, quienes traen consigo todo un bagaje de experiencias y vivencias que se hacen presentes en el momento de mediar dicha relación con el conocimiento que se trata de adquirir o de construir." (Rosas, 2018).

Por otro lado, las conferencias de los niños como otra estrategia, donde los alumnos previamente realicen una investigación acerca del tema elegido, o en su caso, del tema dado, y que pueda incluirse a la comunidad con entrevistas, o con aspectos relativos a lo que vive. Otras estrategias que son posibles de ser utilizadas pero que dependerán de las necesidades del grupo, y a su vez de los recursos con los que cuentan las aulas, es la generación de cuentos, ya sea entre todo el grupo o en su caso, de forma individual o entre pares, que puedan ser compartidos en plenaria.

Asimismo, los rincones de trabajo en donde se incluyen materiales como libros, o incluso materiales generados por los docentes, mismos que pueden organizarse dependiendo de las estrategias didácticas que se estén llevando a cabo y de las necesidades que se requieran, practicándose tanto en grupos o de manera individual, con rincones ya sea de refuerzo, ampliación de contenidos, e incluso de juego, que permita que se desarrollen conocimientos con otros materiales elaborados para dicho fin (Roser, 2020).

Estas estrategias didácticas, además de los recursos y las adecuaciones con las que los docentes trabajan desde su inserción, permiten generar ideas, concepciones y significados a la modalidad, a su función y a su responsabilidad como maestro multigrado, lo que les posibilita generar un proceso de autoformación, donde van desarrollando por sus propios medios, más habilidades y conocimientos para trabajar en esta modalidad, y por ende, para responder a las exigencias que ésta les demanda.

Por lo que será importante reconocer, cuáles son las necesidades de formación que se presentan en los docentes al inicio de sus funciones, e incluso aún cuando ya se tienen cierto tiempo frente a grupo, las experiencias que se generan para el manejo de la modalidad, además de lo que les significa y motiva para estar insertos en ella.

CAPÍTULO III

“EL MAESTRO SE FORMA EN LAS AULAS MULTIGRADO”

La escuela multigrado como fue descrita en el capítulo anterior, implica una modalidad educativa que requiere de habilidades y conocimientos que en muchas ocasiones las Escuelas Normales no otorgan. Muchos de los docentes que laboran en el multigrado, consideran que no se les ha preparado para desarrollarse en este tipo de escuelas, y generalmente se piensa en ellas como una forma de “saltar”, por lo cual después de uno o dos años escolares podrán moverse de escuela a otra de organización completa.

Sin embargo, también se crean habilidades y conocimientos que a pesar de ir generándose mediante el ensayo – error, así como de la investigación, permiten ir sorteando las deficiencias de formación, por ello, la frase “el maestro se forma en las aulas multigrado” (maestra Juanita) caracteriza a la perfección el proceso de adaptación y desarrollo por el que debe pasar un docente en esta modalidad.

3.1. Ser maestro en una escuela multigrado

Cuando se pregunta a los docentes el motivo por el cual decidieron trabajar en escuelas multigrado, la mayoría menciona que no fue una elección sino una asignación, que se encuentra dada porque la zona o región en la que viven, tiene en su mayoría escuelas de esta modalidad, como menciona la maestra Gemma: “no decidí, mi zona de trabajo está conformada por escuelas multigrado”; o porque la ubicación es cercana al domicilio, como lo comenta la maestra Marina: “Es la única escuela que me ofrecían cerca de mi casa”.

Pocos son los docentes que reconocen haber escogido la modalidad, por una decisión motivada por la experiencia que éstas ofrecen, como lo afirma el maestro Reinaldo: "Porque te exige dar más como maestro".

En ese sentido, Rockwell (2002) señala que "una primera decisión que marca el comienzo de la carrera magisterial y que conlleva una serie de experiencias más o menos comunes, es la política de asignar a los maestros más jóvenes e inexpertos a las zonas más alejadas y a los grados más difíciles."(p. 46).

Si bien esto podría ser una forma de llevar al recién egresado a la realidad que tendrá que afrontar, también implica que éstos no cuenten con las herramientas tanto metodológicas como didácticas para poder llevar eficientemente su función educativa, aunado a las deficiencias en infraestructura y recursos con los que se enfrentan.

Todo ello lo identifican, pues en su primer año se enfrentan, entre otras cosas, al rezago académico de los alumnos, la dificultad por "el desconocimiento de cómo articular las asignaturas y poder trabajar con tres grupos a la vez" (maestra Liz). Así como el hecho de conjuntar la tarea administrativa con la atención a grupo, como lo señala el maestro Eduardo: "En cuanto a la tarea administrativa hubo mucha dificultad ya que se hacen labores de director y a la vez se atiende a alumnos de todos los grados".

Si bien, en su mayoría el primero o los primeros años son difíciles por los aspectos antes señalados, y la poca preparación que se otorga, también existen docentes que cuentan con ciertas herramientas para manejar esta modalidad, como indica el profesor Humberto ya que en su formación "se presentaron dos semestres en esta modalidad en la normal y servicio social, así como prácticas profesionales".

Las dificultades más recurrentes en sus primeros años de trabajo, generalmente están enfocadas a la vinculación de temas y aprendizajes esperados, además de la optimización del tiempo, al igual que en el caso de los docentes que desempeñan labores directivas, ya que implica dejar las aulas para atender aspectos administrativos. Estas situaciones por tanto, debieron ser resueltas por los maestros, quienes resolvieron vacíos de formación, a través de la literatura, el análisis de los planes de estudio, así como en algunos casos, la ayuda de supervisión escolar.

Al respecto, Ezpeleta (1997) menciona cómo es que las políticas educativas obviaron que sería suficiente con la formación recibida en las Normales para el trabajo en multigrado, sin embargo:

[...] las competencias necesarias, supuestamente provenientes de la certificación, hayan dado muestras de no constituir una garantía para la conducción exitosa de la enseñanza en el tipo de escuelas estudiadas y aún en el más amplio horizonte de las escuelas rurales. (s/p).

Lo anterior entonces, involucra una suerte de ensayo y error, donde los docentes busquen a través de las prácticas conocidas, dar respuesta a una realidad a la que no se tuvo acceso o no se fue preparado, por lo cual, esta "desconexión entre formación y realidad profesional predetermina al profesorado a comportarse de un modo generalizado en la etapa inicial de experiencia en la Escuela Rural." (Bustos, 2007, p. 11).

En ese sentido, si bien con la ayuda y participación de la Dirección General de Educación Indígena y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, se ha delineado la perspectiva para la inclusión e interculturalidad en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe (2012), aún es claro que hoy en día se sigue privilegiando

la idea del ciudadano urbano⁷, dejando de lado el concepto de ruralidad, al mismo tiempo que no se presentan materias encaminadas a la modalidad multigrado, como se observa en la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria 2018 (véase figura 2).



Figura 2. Malla curricular del Plan de estudios 2018 para Escuelas Normales (SEP, 2018)

La dificultad principal acerca de planear y articular el desarrollo del plan de estudios en las escuelas multigrado, tiene su origen en el diseño curricular

⁷ En el plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria de las Escuelas Normales se menciona entre otras cosas, la dimensión social que considera “el papel de la escuela y del docente en el contexto de una sociedad que se transforma y experimenta desafíos importantes en el siglo XXI.” (Plan de estudios Licenciatura en Educación Primaria, 2018), considerando a la escuela como formadoras de ciudadanos que afronten los retos que la sociedad cambiante requiere.

Si bien aunque existen algunas asignaturas de carácter optativo, que implican tanto la atención a la diversidad y la inclusión, aún queda la necesidad de incorporar estrategias que permitan manejar grupos que se encuentran en la ruralidad.

elaborado por el Estado mexicano para la educación básica, pues siempre se ha basado en “prescribir una sola orientación para todos los tipos de servicio educativo, independientemente de su organización escolar predominante” (Manzano, 2019, p. 107). Es por ello, que los docentes deben generar las adecuaciones curriculares necesarias para realizar (sobre todo en el caso de quienes llevan a cabo una enseñanza global) las sesiones de clase.

La implementación de un currículo evidentemente planeado para una escuela completa, requiere que los maestros deban “echar mano de herramientas didácticas de gran calado para enfrentar retos en la planeación, la intervención y la evaluación.” (Manzano, 2019, p. 107).

Para ello, éstos deben utilizar otros medios a través de los cuales se apoyan para la realización de estas actividades, utilizando en su gran mayoría, la Propuesta Educativa Multigrado 2005⁸, guías didácticas multigrado, “planeaciones multigrado de otros estados como son Guanajuato, Sonora, etc.” (maestra Lizbeth); además de “una propuesta multigrado diseñada por la supervisión de zona desarrollada de acuerdo al plan de trabajo establecido por la SEP.” (maestro Reinaldo).

En ese sentido, para la preparación del trabajo de clase, los docentes deben revisar una gran cantidad de materiales:

[...] además (del) programa de estudios respectivo a cada grado, para identificar los propósitos y los aprendizajes esperados correspondientes, los LTG⁹ y los libros del docente, con el objetivo de identificar aquella información que resulta útil para el trabajo en el aula o a fin de reforzar lo trabajado en ésta. En el caso de los aprendizajes esperados, tendrá que

⁸ Documento elaborado por la SEP en conjunto con profesores, equipos técnicos de CONAFE, así como docentes de escuelas normales rurales, que ofrece una serie de sugerencias para el trabajo relativo a la alfabetización, planeación y evaluación de grupos multigrado.

⁹ Libros de texto gratuitos.

identificar aquellos que se pueden trabajar simultáneamente y que permiten desarrollos cognitivos distintos, para lo cual tendrá que diseñar secuencias didácticas o actividades que le permitan avanzar en dichos desarrollos, y, cuando se trate de aprendizajes que no tienen continuidad en otro grado, deberá generar secuencias diferenciadas para que cada subgrupo de estudiantes pueda avanzar en su aprendizaje correspondiente. (Manzano, 2019, p. 114).

Y es que al pensar en que las planeaciones se desarrollan no sólo mediante la vinculación de contenidos, sino también a través de la “vinculación de aprendizajes esperados de varios grados con la finalidad de diseñar la secuencia didáctica con un tema en común y sus actividades diferenciadas.” (maestra Dulce), implica también el análisis del plan de estudios, al mismo tiempo que representa una tarea compleja para aquellos docentes que planean bajo una organización globalizada.

Así mismo, el trabajar con el rezago que la mayoría de alumnos presenta envuelve que los docentes en su mayoría, consideren que el iniciar en esta modalidad fue arduo, pues significó también, como destaca la maestra Dulce: “desarrollar habilidades propias de la práctica pedagógica que hicieran más enriquecedor la experiencia de mis alumnos en la escuela”, además de involucrarse y acoplarse, como lo menciona el maestro Héctor: “llega uno de otra zona y era muy diferente la organización a la actual”.

Al respecto, a este período puede llamarse como el “shock de la realidad”, donde: “Para algunos puede ser traumático y un año de aprendizaje intenso de ensayo y error para perfeccionar nuevas habilidades. Esta gran desilusión puede deberse a una elección equivocada de la carrera, un entrenamiento profesional inadecuado, o la situación problemática de la escuela.” (Rosas, p. 2, 2016).

Lo que implica también que “ni la profesión, ni la educación normalista, ni la práctica educativa de los profesores están formadas y orientadas para que los maestros logren integrar un conocimiento sobre la docencia, una formación continua, y aumenten ese conocimiento.” (Rosas, p. 4, 2016).

Esto representa un desafío con el cual los docentes deben lidiar una vez que han desarrollado habilidades para el trabajo en multigrado, sin embargo, continúan presentándose otros más que se suman a las dificultades del propio entorno. Entre las que se encuentran: el lograr aprendizajes significativos en los alumnos, así como el manejo de tiempo y la evaluación (incluyendo el diseño de los instrumentos), lo cual supone en ciertas ocasiones “realizar actividades distintas con los alumnos y no lograr alcanzar los objetivos” (Maestra Griselda).

Por otro lado, en relación a aspectos administrativos, la gran mayoría de los docentes deben cumplir con funciones de directores, ya que en estas escuelas sólo se asigna un director cuando en ellas existen seis grupos (Aguilera, 2019), por lo que en su mayoría los docentes tienen que llevar a cabo tareas administrativas que reducen el tiempo de atención en aulas. Al respecto la maestra Dulce refiere que “su trabajo administrativo (...) quita mucho tiempo, además de atender a padres de familia ya que soy directora comisionada” lo mismo mencionan otros tres maestros, los cuales llevan a cabo toda la documentación de la dirección.

Aquellos que realizan este tipo de actividades alternando con su trabajo en el aula, refieren que en su mayoría éstas impactan negativamente, ya que: “Cuando te toca la dirección comisionada, la carga administrativa te resta tiempo en el aula” (maestra Martha), al mismo tiempo que hace “falta tiempo para abordar todos los contenidos”, como indica la maestra Dulce.

Lo cual, en:

Esta condición afecta [...] a las actividades de enseñanza, pues el docente requiere tiempo para realizar las tareas relacionadas con la organización y la gestión de los recursos de la escuela, la atención a los padres de familia y el llenado de la documentación que solicitan las autoridades educativas, en detrimento de las actividades orientadas al aprendizaje de los estudiantes. (Aguilera, 2019, p. 78).

Asimismo, además de las deficiencias respecto a infraestructura, existen otras relacionadas con la planta docente, ya que en el caso de las escuelas multigrado, no siempre se tiene completo al personal de asignaturas de educación física, inglés, o artística, por lo que "los docentes están obligados a desarrollar todos los contenidos del currículo, incluso aquellos sobre los que quizá no recibieron formación, como la enseñanza de la segunda lengua (inglés)." (Aguilera, 2019, p. 80).

Lo que lleva a estimar cómo estas situaciones también tienen repercusiones sobre los alumnos; por un lado, el tener una rotación respecto a los docentes dificulta el establecimiento de redes con la comunidad y al mismo tiempo con los estudiantes, lo que da como resultado que se presente una alta tasa de abandono y baja eficiencia terminal, donde en el primer caso, en las escuelas generales multigrado este porcentaje es de 0.9% y del 1.4% para las escuelas indígenas multigrado, mientras que en el caso de la eficiencia terminal se observa un número "deseable" del 98% (INEE, 2019).

Sin embargo, en el caso de los resultados educativos, existe una brecha de los que proceden de zonas rurales respecto a aquellos de zonas urbanas, donde la prueba PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) el puntaje obtenido para Lenguaje y comunicación es de 428 para la escuela indígena, mientras que para la escuela comunitaria es de 446, y para el caso de

Matemáticas, el puntaje obtenido es de 450 y 455 respectivamente, lo cual significa que en su mayoría se encuentran en el NI y NII¹⁰ (como se observa en la figura 3 y 4).

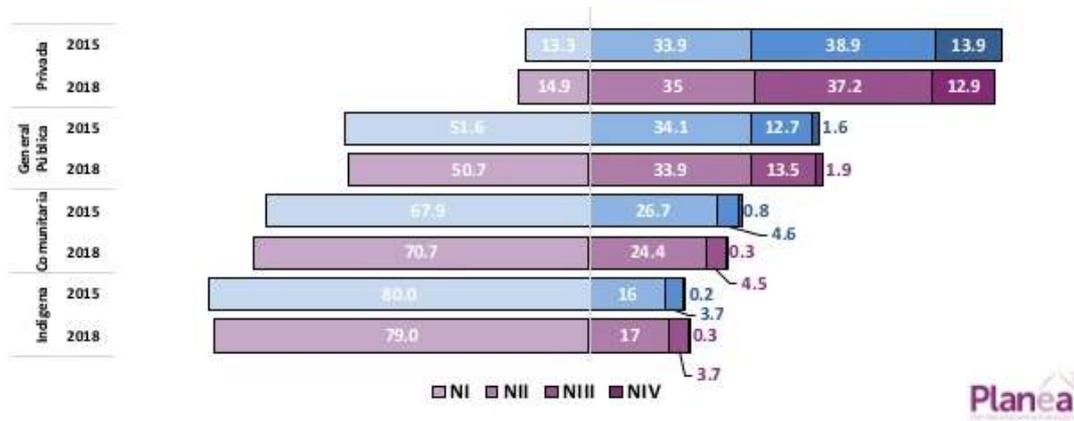


Figura 3. Resultados obtenidos en Lenguaje y comunicación (INEE, 2018)



Figura 4. Resultados obtenidos en Lenguaje y comunicación (INEE, 2018)

Asimismo, se observa que aquellos resultados más bajos se encuentran en “las zonas con mayores condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, con brechas de 169 y 127 puntos [...] en Lenguaje y Matemáticas respectivamente. [...]

¹⁰ La prueba PLANEa, expresa sus resultados mediante una escala que va de 200 a 800 puntos, teniendo como media 500, y se establecen cuatro niveles de logro: NI (Dominio suficiente), NII (Dominio básico), NIII (Dominio satisfactorio) y NIV (Dominio sobresaliente).

(Aunado a) que las escuelas que asisten estas poblaciones tienen mayores carencias” (INEE, 2018, s/p).

El estudio también detalla que las escuelas multigrado tienen un menor aprendizaje que aquellos alumnos que estudian en escuelas de organización completa, donde se observan brechas de 43 puntos para Lenguaje y 36 para Matemáticas, lo cual implica que todos los factores antes señalados, tengan una repercusión en el aprovechamiento del estudiante, no porque la modalidad sea en sí ineficiente, sino porque las mismas condiciones en las que se desarrollan, debilitan los beneficios que podrían ser otorgados por la misma y que además no son contempladas por este tipo de evaluaciones, como lo expone la maestra Liz: “la desventaja de estar en un lugar donde no tienes internet y que todos exámenes son estandarizados, no toman en cuenta las dificultades y el contexto.”

Al respecto, los docentes observan también el olvido que las autoridades en materia mantienen a sus prácticas, no sólo en cuanto a los recursos e infraestructura con los que cuenta la escuela, sino también en relación a las propias condiciones en las que éstas se desarrollan, es decir, la mayoría indica que éstos “aplican normas sin conocer el contexto multigrado. (Donde) los planes de estudio [...] no se enfocan a la educación multigrado” como menciona el maestro José Eduardo.

Idea que también se ve reflejada en lo percibido por la maestra Marisa: “Ojalá y pronto pudiéramos contar con materiales y capacitación acordes a la modalidad multigrado, sentimos que la misma SEP nos discrimina, no existimos en sus planes y programas, si realmente toman en cuenta las necesidades de estas (sic), pronto se reducirá la brecha que por más de cuatro décadas se ha acrecentado”.

Al respecto Lesvia Rosas, señala entonces, la realidad que viven este tipo de escuelas al encontrarse por un lado en el aislamiento y por otro, a la poca vigilancia pues:

[...] debido a la lejanía y a las dificultades de acceso, no están sometidas a gran vigilancia de lo que hacen, o bien, tienen supervisores que comprenden su trabajo y dan libertad a los maestros para poner en práctica una educación que responda a las necesidades de sus alumnos; en cierta forma, su particular situación obliga a los docentes a reunirse con profesores de comunidades cercanas para trabajar en conjunto y aprender mutuamente. Por otra parte, el aislamiento y la limitada matrícula han dado lugar a políticas públicas de baja asignación de profesores y de muy poco o —en muchos casos— nulo apoyo material y de recursos, de modo que existen escuelas que carecen de lo más indispensable para trabajar en condiciones apropiadas con los niños. (2018, s/p).

En suma, todo ello deriva en la dificultad para equilibrar resultados de aprendizaje con los pares que se encuentran en escuelas graduadas e incluso urbanas, pues podría considerarse que cuentan con un menor capital cultural¹¹, ya que el entorno en el que generalmente se desarrollan, tiene menores posibilidades de escolarización de los padres y a su vez, mayores niveles de pobreza, lo cual recae también en los niveles de aprovechamiento que los estudiantes puedan adquirir; y es que como comenta Bourdieu;

[...] el rendimiento de la acción escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia [...] De allí que la transmisión del capital cultural sea sin duda la forma mejor disimulada de transmisión hereditaria de

¹¹ Pierre Bourdieu menciona el término de **capital cultural** como parte del rendimiento escolar, derribando la idea de que el éxito escolar se encuentra únicamente ligado a la aptitud. En ese sentido, el término refiere a tres estados: **incorporado** que tiene que ver con las aptitudes ligadas al organismo; **objetivado** que se encuentra dado por los bienes culturales como libros donde se incorporan los conocimientos a lo largo del tiempo; e **institucionalizado** que se refiere propiamente a los títulos o documentos obtenidos a través de las instituciones educativas. (1979).

capital y, por lo mismo, su importancia relativa en el sistema de las estrategias de la reproducción es mayor, en la medida en que las formas directas y posibles de transmisión tienden a ser más fuertemente censuradas y controladas. (1979, p. 1-3).

Esto implica que el círculo que genera la pobreza no sea sólo económico sino también cultural, aspecto que vendrá en detrimento de los procesos de escolarización que el alumno lleve a cabo.

Al respecto el maestro Humberto admite que el dar clases en este tipo de escuelas implica comprender la pobreza, lo cual incluso se observa en la respuesta de la maestra Marina quien menciona el reto de entrar en una escuela multigrado con niños de grados avanzados, con conocimientos muy por debajo de aquellos que deberían tener: "Un gran reto, pues cuando llegué a esta escuela, algunos niños de 5° no sabían leer".

Por ello, Lesvia Rosas menciona: "Cuando se habla del bajo índice de aprovechamiento que se da en esas escuelas, generalmente se busca el motivo en las familias, en los niños o en los profesores, pero habría que buscar las causas en el propio sistema educativo, en su normatividad y en sus políticas públicas." (2018, s/p).

Por lo cual, se debe reconocer la necesidad de incluir a los docentes en el diseño y desarrollo de políticas orientadas a la mejora, en este caso de la modalidad, pero en la generalidad, del sistema educativo, como medio para conocer y desentrañar el enramaje simbólico que se lleva a cabo en el aula y con la comunidad.

Lo anterior supone, considerar no sólo el impacto que tiene la función magisterial tanto en los docentes como en los alumnos, sino también es importante valorar que la motivación o relego que éstos reciban, afecta su

desarrollo profesional, ya que la docencia también es un trabajo y como tal, los maestros “tienen un vínculo laboral con la escuela, basado en la necesidad económica del trabajo.” (Ezpeleta, 1997, s/p.).

3.2. Compromiso con la escuela multigrado

Cuando los docentes hablan de dar clases en multigrado generalmente lo consideran como un reto al cual se han enfrentado y se enfrentan a lo largo de su trayectoria; y es que no es simplemente el hecho de estar frente a un grupo heterogéneo en edad, habilidades y conocimientos sino también respecto a los aprendizajes esperados con los que han de cumplir en un programa pensado y estructurado para una población con características diferentes a las que se presentan en este medio, con carencias no sólo del entorno sino también dentro de la escuela y el olvido que perciben por parte de las autoridades.

Sin embargo, la gran mayoría considera tener un compromiso con la comunidad en la que se desenvuelve y no sólo respecto a los alumnos, sino también hacia los padres de familia, tal es el caso de la maestra Wendy, quien comparte: “Mis alumnos recorren en lancha de 20 a 30 min. diarios para llegar a la escuela, esto me ha marcado porque los padres de familia ponen todos sus medios para lograr que sus hijos estudien a pesar de que muchos de ellos no tuvieron la misma oportunidad.”

Asimismo, la idea de la escuela como medio para poder acceder a mejores condiciones de vida, es otro motivo que los docentes tienen para realizar su trabajo y buscar que los alumnos se desarrollen, aún a pesar de las dificultades a las que se han de enfrentar. Al respecto, la maestra Odeth considera que: “La educación es el único medio para solucionar o al menos tratar de mejorar muchas de las condiciones de vida de la población.” Por lo que también es

importante observar que “el ser docente re-significa a partir de los cambios en el contexto y las influencias sociales” (Fuentealba, 2014, p. 2).

Es decir, una primera idea que marca la docencia está relacionada con la formación que adquieren en las escuelas normales, sin embargo, para cada uno resignificará dependiendo de las experiencias, contextos, sujetos y políticas educativas con las que se relacionen y desenvuelvan.

Como lo que señala Ezpeleta (1997):

[...] (El) poder de las reglas escritas y no escritas efectivamente vigentes [...] ordenan y permean la vida de la escuela, y de las cuales se apropian los maestros para integrarse y permanecer en su trabajo. Ellas configuran sentidos y representaciones compartidos sobre lo profesionalmente posible y admitido y sobre sus márgenes de legitimidad. (s/p.).

Por ello, uno de los aspectos que convergen e influyen en la escuela es “[...] la vida familiar de los niños; [...] (considerando) la diversidad de situaciones que pueden encontrarse: familias completas, familias en las que sólo se encuentra la madre o el padre, niños sin familia (a cargo de otro tutor), familias migrantes viviendo en algún albergue, niños que trabajan a la par de sus padres y, lamentablemente en los tiempos actuales, niños y familias golpeadas por la violencia y la inseguridad.” (Rosas, 2018).

Ello supone que la escuela y la función que realicen los docentes, se considere como un medio a través del cual, los alumnos puedan llegar a mejores condiciones de vida, por lo cual incluso el compromiso que tienen los lleve en ciertas ocasiones a gastar recursos propios para llevar a cabo su trabajo, como lo menciona el maestro Humberto: “traslados, escasea el material didáctico, entrega de documentos en sitios específicos hasta la capital, todo con recursos

propios debido a que las autoridades a las que se les paga para ser enlace, no realizan su trabajo [sic].

Como puede verse, la profesión docente entonces, tiene otros significados como la "paciencia, vocación, (y) empatía" como menciona la maestra Paola, así como ser capaz de "amar su profesión, ser innovador y líder" (maestra Wendy), "sobre todo (con) disposición, tolerancia y muchas ganas de dar lo mejor de sí" (maestra Marina). Dado lo anterior, como profesional de la educación es necesario no sólo el desarrollo de habilidades conceptuales o técnicas, sino también de habilidades interpersonales que les permitan también la interacción con alumnos, padres y comunidad.

Por ende, se observa que la identidad del docente se encuentra marcada también por cuatro aspectos que se conjugan entre sí: sus conocimientos, creencias, emociones y sus significaciones, como se observa en la figura 3.

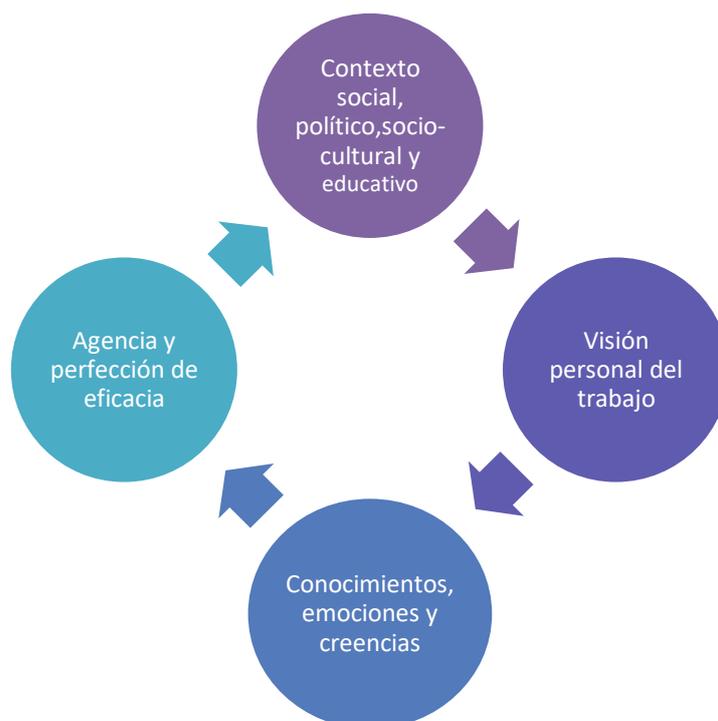


Figura 5. Trabajo docente. (Tomado de Avalos, 2010)

En ese sentido el compromiso docente como concepto, debe ser un aspecto que sea también motivado en los maestros, pues se relaciona con cómo éstos “[...] definen y re-definen su identidad profesional, cómo encaran tanto las reformas como las demandas cotidianas en diversos contextos y situaciones sociales complejas” (Ávalos, 2010, 237).

Es decir, la capacidad de reflexionar sobre su práctica que les permitan direccionar o reedireccionar cuando sea necesario (aspecto que no se reduce sólo a los maestros multigrado, sino de manera general, en la docencia).

Al respecto, la maestra Odeth menciona que ser maestro multigrado, le ha supuesto “Formarme como maestra y sentirme orgullosa de mi profesión”, por lo cual “el compromiso es una dimensión descriptible que puede ser intencionada en los procesos de formación docente y que se asume como aprendido en interacción con otros y en un determinado contexto, lo que hace directa referencia a su carácter situado” (Fuentealba, 2014, p. 262).

Esto se observa en lo expresado por el maestro Reinaldo, donde el ser maestro multigrado ha sido una experiencia “De mucha importancia y satisfacción, ya que me permite ayudar a la formación de alumnos de las futuras generaciones” y como complementa la profesora Liz, estar frente a grupos multigrado le ha significado “seguir apoyando el aprendizaje de los alumnos, para (que) el día de mañana se preparen como algún profesionalista”.

En ese sentido, el compromiso docente comprende que su “construcción y consolidación dependen de las relaciones con, para y por otros, las que se solidifican en y a través de un contexto y sentido de propósito particular.” (Fuentealba, 2014, p. 262). Todo ello, conlleva que en la docencia se involucren también creencias, ideas, sentimientos, donde así como tiene un objetivo personal, también lo tenga desde la otredad, es decir para y con el otro.

Esta idea también se ve envuelta por las oportunidades que se presenten para mejorar la práctica, y que en su mayoría son propuestas por las autoridades educativas, como se observará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV

“EL MAESTRO COMO SUJETO DE FORMACIÓN PERMANENTE”

A lo largo de los capítulos anteriores, se ha observado que los docentes son sujetos en continuo aprendizaje, que tienen “la disposición al trabajo y el gusto por aprender” como afirma la maestra Liz; esto implica la necesidad de oportunidades de formación continua que les permitan mejorar o profundizar en habilidades y conocimientos relativos al manejo de grupos multigrado. En ese sentido, si bien las oportunidades de capacitación son necesarias, no sólo en la docencia, sino en general en cualquier profesión, también es importante considerar la frecuencia y calidad de éstas, por lo cual es importante profundizar en la política en México de formación docente y los factores que deberían influir en ella.

4.1. Política de formación docente

En México, el desarrollo profesional docente se encuentra a cargo, específicamente en educación básica, de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), la cual depende de la Subsecretaría de Educación Básica.

Esta Dirección fue la responsable de diseñar el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (PSNFCYSP), misma que tiene como objetivo:

[...] contribuir a elevar el logro educativo de los alumnos de educación básica, generando las condiciones normativas, financieras, tecnológicas y de gestión para impulsar la formación continua y la profesionalización de los maestros y autoridades de educación básica, garantizando su acceso a programas y

servicios educativos de calidad, pertinencia, relevancia y equidad (SEP, 2008, Acuerdo 465).

Este programa (PSNFCYSP) surgió en 2008, como reemplazo del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), el cual a pesar de que buscaba crear una cultura de capacitación y formación docente, no logró en sus evaluaciones, percepciones positivas, ya que presentaba: “falta de articulación con las necesidades docentes y el currículo, falta de supervisión y evaluación de calidad, y baja correlación con los resultados de los docentes en sus propias evaluaciones de CM¹², así como con los resultados de los alumnos” (Santibañez, 2018, p. 22), con lo cual, la formación docente estuvo a su cargo hasta 2014.

Con ello, también se creó el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, el cual ha significado oportunidades de educación continua, a través de una convocatoria de dictamen de programas de estudio, “dirigida a instituciones de educación superior (IES) y formadoras de docentes —Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y Normales del país—, a los Centros de Actualización del Magisterio y de Investigación Educativa, así como a dependencias del gobierno federal y estatal.” (Tapia y Medrano, 2016, p. 10).

Según el “Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013)”, el tipo de sostenimiento, ya fuera público o privado, no ha influido en los porcentajes de docentes que asistieron a actividades de desarrollo profesional, es decir que al menos “durante un año, entre 95 y 99% de los docentes de primaria y secundaria tuvo acceso al menos a una actividad de desarrollo profesional y, aunque se observan diferencias en los porcentajes

¹² Carrera Magisterial.

para cada una de las desagregaciones, éstas no son importantes ni estadísticamente significativas” (Talis, 2015, p. 80).

Al respecto y refiriéndonos a la actualización y capacitación, si bien existen en el país alrededor de 534 centros y 40 extensiones que dan servicio en promedio a 267 escuelas de los niveles de preescolar, primaria, secundaria y normal, las escuelas rurales y otras comunidades pequeñas encuentran como dificultad que para que sus solicitudes sean aceptadas, requieren formar grupos de 10 a 15 docentes (Talis, 2015), lo cual es un problema, ya que en las escuelas, específicamente multigrado, laboran pocos docentes, y a su vez, éstas se encuentran alejadas entre sí.

Esta situación trajo consigo que las oportunidades de educación continua fueran reducidas e involucraran mayor contacto entre escuelas multigrado de cada zona escolar. Además, entre otros aspectos negativos, se volvieron a enfrentar a retos de calidad y transparencia, pues “autoridades federales reportaron que los recursos asignados para la contratación de formación continua por parte de los estados no eran usados de forma transparente, y los cursos ofrecidos tuvieron costos muy elevados, sin que su calidad justificara el gasto.” (Santibañez, 2018, p. 23).

Teniendo en cuenta lo anterior, también es importante considerar que en el marco del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP)¹³, se han producido algunas oportunidades en los últimos años para maestros multigrado. Una de estas experiencias de capacitación fue la llevada a cabo en Tlaxcala, en el mes de febrero de 2020, llamada curso “Estructura Curricular de Multigrado en el Marco Normativo de la Dirección Escolar” que tuvo como foro

¹³ Programa para el Desarrollo Profesional, es una iniciativa gubernamental que tiene el objetivo de coadyuvar y fortalecer los esquemas de formación continua, actualización y desarrollo profesional del personal docente, técnico con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica, considerando que la formación continua será gratuita, pertinente, además de atender las evaluaciones internas que se deriven de ello. (SEP, 2016).

54 maestras y maestros de educación básica y constó de 40 horas, impartido por el personal del Colegio de Tlaxcala (Coltlix A.C.). (Línea de contraste, s/f).

Además, en el estado de Chihuahua se llevó a cabo en noviembre de 2019, el curso:

“Planeación didáctica en la escuela multigrado” a 314 docentes, el cual constó de 40 horas y fue impartido por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde se planteaba “mejorar el perfil de desempeño de sus funciones en el aula, la escuela y la zona escolar en contextos de vulnerabilidad. [Y cuyo objetivo] es diseñar planeaciones y estrategias didácticas situadas e integradas para todos los grados escolares, de modo que se promueva la inclusión y atención a la diversidad en el aula”. (Gobierno del estado de Chihuahua, 2019, s/p.).

A pesar de las experiencias que se han producido, la mayoría de los docentes multigrado entrevistados, mencionan que no han tenido oportunidades de capacitación por parte de la Secretaría de Educación Pública (poco más del 50%), mientras que la otra mitad ha tenido experiencias pero en algunos casos no ha sido relacionada con la modalidad.

Uno de los maestros mencionó una experiencia de capacitación en la que participó hace un tiempo (18 años atrás), mientras que sólo uno de los entrevistados lo compartió como una experiencia satisfactoria: “Si, muy buenas ya que trabajamos en pares y aprendemos muchísimo de otros maestros” (Maestra Dulce).

Además, dos de los docentes entrevistados consideran el olvido, también en cuanto a este tipo de experiencias pues mencionan: “No, nunca se toma en cuenta a la aulas multigrados” (Maestra Odeth) y “No, no se preocupan por las escuelas multigrados.” (Maestra Griselda). Al respecto, Ezpeleta menciona que:

“Si bien la organización institucional y su gestión no pueden plantearse incidir en lo que hemos llamado las motivaciones personales más profundas, influyen en cambio en la constitución de las prácticas profesionales y laborales.” (1997, s/p.).

Es por ello, que se vuelve necesario analizar qué factores son importantes realizar en propuestas de educación continua y con ello, poder replicarlas, teniendo en cuenta siempre a la población a la que va dirigida, considerando en primer lugar los procesos de formación continua que se tienen en el país.

4.2. Desarrollo profesional docente

El concepto de desarrollo profesional docente implica “una estrategia utilizada por muchos sistemas educativos para mejorar la práctica docente” (Santibañez, 2018, p. 40). Sin embargo, el tipo de experiencias que darán mejores resultados, no están determinadas, por lo que podrán ser cursos, talleres, tutoría o *coaching* en el aula, así como observaciones y participaciones en comunidades de aprendizaje.

Según el estudio Talis (2015), en México se llevan a cabo tres tipos de experiencias relacionadas con este concepto:

- **Actualización:** Puesta al día acerca de los avances relativos a las ciencias de la educación, es decir a procesos pedagógicos (teóricos, metodológicos, disciplinares e instrumentales) y puede apoyar para puntajes en el sistema de estímulos.
- **Capacitación:** Tiene que ver con el diseño y aplicación de programas, reformas e innovaciones, en este caso, no se contempla el otorgamiento de puntajes para el sistema de estímulos.

- **Desarrollo profesional:** Refieren a especializaciones, maestrías o doctorados que los docentes deseen realizar y de la cual ellos mismos sufragan los gastos u obtienen becas.

Aunado a lo anterior, es importante tener en cuenta que según Desimore, Porter, Garet, Yoon y Birman, (2002), en su estudio acerca de los efectos del desarrollo profesional en la instrucción docente, consideran seis características clave en este tipo de prácticas que podrían generar efectos positivos en los docentes; éstos se dividen en **características estructurales y centrales**. Las primeras se describen de la siguiente manera:

- **Forma de organización:** Es decir, cómo se estructura el tipo de capacitación: como investigación, grupos de estudio, redes de docentes, comités, entre otros.
- **Duración:** El lapso de tiempo que tendrá el proyecto.
- El **grado de participación** que tendrán los docentes dentro de la misma.

Mientras que las **centrales** tienen que ver con los siguientes rasgos:

- La medida en la que dentro de la propuesta de educación continua, se ofrece un **aprendizaje activo**, que significa que los docentes puedan involucrarse en el análisis de la enseñanza y el aprendizaje.
- La coherencia respecto a lo que se ofrece con **las expectativas** que busca el docente respecto a la capacitación, y
- Fomentar la **comunicación profesional continua**.

Aunado a lo anterior, según la *American Education Research Association* (AERA) (2005), describe que estas experiencias, pueden mejorar el aprendizaje de los estudiantes cuando: "se enfoca en:

- a) cómo los alumnos aprenden un determinado contenido,

- b) prácticas de enseñanza que son específicas de un contenido y de cómo los estudiantes aprenden dicho contenido,
- c) aumentar el conocimiento del profesor sobre el contenido específico,
- d) alinear el desarrollo profesional con las condiciones actuales del aula, considerando los materiales curriculares, los estándares académicos y las medidas de evaluación y rendición de cuentas.” (p. 41).

Es por ello, que es importante incidir con propuestas y acciones, especialmente de capacitación y actualización, que permitan que los docentes generen nuevas habilidades y conocimientos que den como consecuencia una mejora en las prácticas que generan en el aula, y esto es especialmente importante en los docentes rurales dedicados a multigrado, ya que es necesario recordar que son ellos quienes también:

[...] estudian, aprovechan los cursos que están a su alcance y han aprendido a convertir el currículo por asignaturas (que les es impuesto) en otro donde los contenidos se desarrollan por proyectos o por temas comunes, por fechas especiales o por problemas, así como a introducir el arte, el juego y la evaluación de una manera natural entre las actividades de aprendizaje, de tal forma que les permita propiciar la participación de los niños de diferentes edades en la construcción del conocimiento. (Lesvia, 2006).

Dichas acciones no son menores, y requieren también de mejores herramientas metodológicas, que muchas veces los maestros generan de manera espontánea. Por ello, compartir experiencias y conocer más acerca del campo en el que se encuentran, permitiría producir mejoras y propuestas donde ellos mismos como sujetos activos, a partir de las situaciones que viven y con las que convergen día tras día, transformen el currículo.

Por lo anterior, es importante considerar las características que marca la literatura acerca de los programas de formación continua en México:

Características de un desarrollo profesional docente efectivo según la literatura*	Componentes de diseño de la Estrategia de Formación Continua**
Aprendizaje activo	Modelo a distancia, con ejercicios interactivos y proyecto del aula.
Participación colectiva (comunidades de aprendizaje)	Círculos de estudio compuestos por 10-25 pares. Operan con un facilitador entrenado, los docentes reflexionan y despejan dudas, y revisan el proyecto del aula. Se pueden llevar a cabo de manera virtual, mixta o presencial.
Enfoque en contenido curricular	Los cursos se diseñan por nivel, asignatura. Algunos abarcan contenidos curriculares, otros son transversales (liderazgo, planeación didáctica argumentada, etc.). Los cursos son elegidos por el docente.
Duración prolongada	Cursos de 40 horas para maestros con resultados insuficientes y maestros noveles. Los docentes pueden tomar de 1 a 3 cursos de 40 horas cada año. Diplomados de hasta 120 horas. Especialidades y maestrías de 2-4 años.
Momento oportuno	Los cursos pueden ser tomados después de que el docente recibe los resultados de la evaluación y antes de presentar la segunda evaluación (en algunos casos hay tan sólo algunos meses entre estos dos momentos).
Conciencia de debilidades específicas (factor mediador)	Los cursos se eligen a raíz de una sesión de acompañamiento y diagnóstico entre docente y tutor con base en los resultados de la evaluación docente.
Apoyo de líderes escolares (factor mediador)	El director de la escuela evalúa la efectividad del curso con el proyecto de aplicación del aula. En el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) participan los líderes escolares, asesores técnicos pedagógicos (ATP) y tutores.
Motivación y responsabilización por el propio aprendizaje (factor mediador)	Los docentes con resultados insuficientes tienen hasta dos intentos adicionales para aprobar su evaluación y conservar su plaza. Los docentes tienen que aprobar su evaluación para poder permanecer en la plaza asignada. Esto provee incentivos que motivan a los docentes a recibir apoyo y desarrollo profesional para mejorar sus resultados.

Tabla 2. Síntesis sobre las características de los programas de formación continua. (Creada de las siguientes fuentes *Cortés *et al.* (2011) **Documentos del programa Modelo de

Operación del Programa de Formación Continua para Docentes de Educación Básica. Tomada de Santibañez, 2018, p. 42).

Aunado a lo anterior, es necesario reconocer “las redes que permiten el intercambio entre los integrantes y capitalizar los recursos de cada uno de manera recíproca.” (Tapia & Medrano, 2016, p. 14). Con ello, entre los mismos docentes pueden compartir conocimiento, y generar más alternativas de formación.

Un ejemplo de estas redes, puede ser el grupo existente Praxis Multigrado 088 (del que se apoyó el presente trabajo para la recaudación de las entrevistas), el cual ha generado como iniciativa propia de los mismos docentes: conversatorios, capacitaciones y en otros casos, el compartir canales de YouTube de maestros que se encuentran dentro del grupo (por ejemplo el Proyecto Multigrado a distancia), medios a través de los cuales, se van generando otro tipo de experiencias donde ellos mismos participan y a su vez, generan el contenido que podrá ser utilizado por otros maestros, con el objetivo de generar innovaciones que estos estructuran a través de la cotidianidad.

Lo anterior, se puede considerar como la generación de colectivos multigrado o de colegios que permita la generación de materiales, compartir experiencias y a su vez, discutir asuntos que puedan ser comunes en cada contexto. Para ello, también hacen uso de medios tecnológicos que permiten dicha comunicación entre docentes de diferentes áreas geográficas.

4.3. Las tecnologías de la Innovación y Comunicación (TIC) dentro de procesos de formación continua

Retomando la tabla 1, donde se señala el aprendizaje activo a través de un modelo a distancia, y considerando las características que imperan en la escuela multigrado, como dispersión poblacional, falta de atención a docentes de este tipo y un número relativamente reducido dentro de una zona escolar, es que la impartición de un programa de formación continua tiene cabida, considerando las Tecnologías de la Innovación y la Comunicación (TIC) como una herramienta de mediación poderosa, a través de la cual pueden interactuar entre ellos y el contenido.

Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y educación a distancia

La tecnología como tal ha traído como consecuencia, diversos cambios en las formas de relacionarse de los sujetos. La llamada sociedad del conocimiento o la sociedad digital, ofrece ambientes muy diferentes, donde “las relaciones con otros son en mucho mayor porcentaje mediadas que directas y presenciales. (Rompiendo) [...] muchas coordenadas, no sólo las del espacio y tiempo” (García, 2014, p. 11-12). La educación como otros ámbitos se ha visto expuesta a esos cambios, por lo que incluso la misma práctica educativa se ha visto modificada por la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Incluso el concepto de educación a distancia, se caracteriza actualmente por ser un ámbito educativo emergente, complementario, complejo, problemático, heterogéneo y con bases múltiples. Emergente en tanto que, surgen nuevas posibilidades a medida que pasa el tiempo; complementario a esquemas presenciales; complejo por los actores que han de intervenir en su diseño y

desarrollo; problemático pues trata de equilibrar los elementos que lo componen; heterogéneo ya que sus manifestaciones son diversas, así como los tipos de Educación a Distancia (EaD) y las denominaciones que reciben, y por último, las bases múltiples que hacen referencia a los distintos campos inmersos y que lo complejizan, sobre todo por los avances tecnológicos (García, 2014).

Esto, pues se considera que la educación a distancia ha tenido diversas etapas sobre las cuales se ha visto permeada la educación por los avances tecnológicos de la época, de ahí que según Alvarado (2003), puedan observarse cinco generaciones:

- **Primera generación:** Basada en la correspondencia, y la impresión.
- **Segunda generación:** Modelo basado en impresiones pero también audio, video y computadoras.
- **Tercera generación:** Basado en *telelearning*, es decir, fundamentado en telecomunicaciones.
- **Cuarta generación:** Un modelo flexible basado en aprender en línea, vía internet.
- **Quinta generación:** Un modelo flexible e inteligente para aprender con el apoyo de software y de objetivos inteligentes.

Además, es importante considerarlo como un ámbito en el que se pueden explorar potencialidades, como las afirma García Aretio (2012):

- Apertura, en tanto que ofrece una amplia gama de entornos, satisface necesidades de aprendizaje, llega a lugares dispersos y puede dar respuesta a necesidades de formación.
- Flexibilidad, donde los procesos de formación no requieren un espacio, tiempo ni velocidad, por lo que se puede conjuntar con otras actividades laborales y personales.

- Formación permanente, pues da respuesta a demandas de formación actual, como es el caso de la actualización.
- Economía, pues se ahorran gastos de traslados, así como de tiempo.
- Innovación y permanencia, ya que permite diferentes formas de enseñar y a su vez, que la información esté permanente para su acceso.
- Aprendizaje colaborativo y activo, el primero ya que se intenta propiciar el trabajo en grupo y el segundo, implica autogestión, autoaprendizaje y un alto grado de responsabilidad.
- Comunicación masiva, otorga la posibilidad de generar mensajes educativos a través de diversos medios de comunicación.

Por ello, la utilización de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) es fundamental, para el desarrollo y soporte del aprendizaje, a través de la intercomunicación e interconexión, los cuales se pueden definir como “un espacio de información diseñado para un proceso educativo, en donde se comunican los actores que intervienen en él de manera efectiva y constante, obedeciendo a unos principios pedagógicos que orientan el desarrollo de las temáticas establecidas para el aprendizaje.” (Valencia, *et al.*, 2014, p. 80).

Con el uso de las TIC la diversidad de entornos creció, lo que implicó una clasificación de los mismos, y a su vez la generación de procesos a través de los que se pudieran crear objetos y ambientes atendiendo a objetivos pedagógicos, por lo cual concepto de diseño instruccional toma sentido y orienta dicho proceso.

Diseño instruccional

El diseño instruccional también se conoce como diseño de aprendizaje o diseño educativo, éste se entiende como un proceso en el cual se planifica la enseñanza - aprendizaje, de manera que coadyuve en este último, considerando

la motivación y un mejor aprovechamiento en el estudiante (Parra, 2012). Asimismo, según Domínguez, Organista y López (2018, s/p), puede entenderse como “un proceso de planificación de resultados, selección de estrategias para la enseñanza-aprendizaje, elección de tecnologías relevantes, identificación de medios educativos y medición del desempeño.” Donde dichas ideas tienen una perspectiva permeada de la psicología educativa.

Actualmente, como indica Laverde (2008), puede considerarse al diseño instruccional como un proceso y a la vez, como fase, en tanto que dentro del mismo proceso se encuentra una fase específicamente dirigida al diseño instruccional, como se observa a continuación (y a su vez, en la figura 6).

- **Análisis de factores clave:** En ella se reconocen las características de la institución, las necesidades educativas, los recursos educativos, humanos y tecnológicos que apoyarán en la creación del programa educativo.
- **Diseño instruccional:** En esta fase, se retoma la etapa de análisis para planificar el proceso, por lo que se hace un bosquejo para alcanzar las metas instruccionales, donde se incluye: la descripción de la población objeto, redactar objetivos, secuencias, actividades entre otros.
- **Producción de recursos para el aprendizaje:** Se elaboran los materiales, los medios y se realiza la programación de éstos.
- **Emisión:** Se produce la emisión de la instrucción y la transferencia del conocimiento.
- **Evaluación:** Se evalúa la eficiencia del programa elaborado, así como eficiencia de la instrucción durante el mismo. (Yukavetsky, 2011).

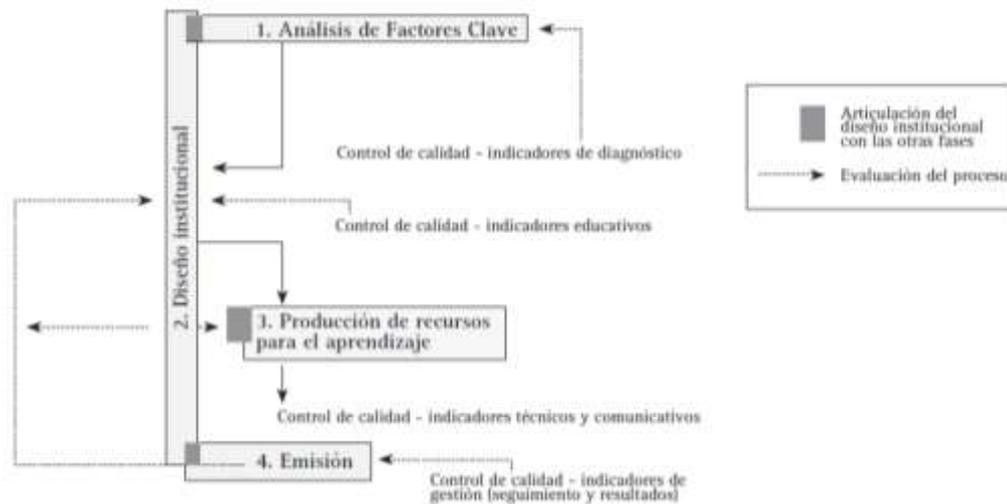


Figura 6. Propósito del macroproceso: creación de experiencias de aprendizaje

(Laverde, 2008, p. 234)

Por tanto, el diseño instruccional debe entenderse como un proceso sistemático que requiere de varias etapas para la generación del proceso educativo, además de ser fundamental como eje articulador para la producción de recursos eficaces que integren guías, contenidos y actividades que permitan generar aprendizajes en el estudiante.

Se relaciona con el proceso de planeación didáctica, en tanto que dentro del mismo, se genera la discriminación, selección y organización de contenidos, mediante la estructuración de objetivos didácticos, generación de actividades de aprendizaje y elaboración de materiales didácticos que inciden en el proceso de aprendizaje del alumno.

Aunado a lo anterior, dentro del diseño instruccional se han generado diversos modelos que guían la generación del proceso de enseñanza - aprendizaje, siendo uno de los más conocidos: el **Modelo ADDIE** "considerado el modelo genérico porque sus fases son esenciales en un diseño instruccional; éstas se interrelacionan y permiten el logro de la instrucción" (Domínguez, Organista y López, 2018, s/p). Este modelo tiene entre sus etapas el análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación. Sin embargo, también existen otros

modelos como el Modelo de Dick y Carey, ASSURE (por sus siglas en inglés), por mencionar algunos. Además de otros, descritos a continuación:

- **Modelo de Dick y Carey:** Consiste en un proceso sistémico, que suele ser utilizado para contextos educativos y de capacitación, teniendo entre sus elementos, los siguientes:
 1. Identificación de la meta instruccional.
 2. Análisis de la instrucción.
 3. Análisis de los estudiantes y del contexto.
 4. Redacción de objetivos.
 5. Desarrollo de instrumentos de evaluación.
 6. Elaboración de la estrategia instruccional.
 7. Desarrollo y selección de los materiales de instrucción.
 8. Diseño y desarrollo de la evaluación formativa.
 9. Diseño y desarrollo de la evaluación sumativa, que alude al valor de la instrucción.
 10. Revisión de la instrucción.

- **Modelo ASSURE:** Fue basado en las categorías de Robert Gagné y se utiliza como guía para diseñar y conducir la instrucción utilizando TIC, buscando se obtenga un ambiente activo (Martínez Rodríguez, 2009). Tiene entre sus etapas:
 1. *Analyse* (Análisis).
 2. *State Objectives* (Definición de objetivos).
 3. *Select, modify or design materials* (Seleccionar, modificar o diseñar materiales).
 4. *Utilize materials* (Utilizar materiales).
 5. *Require learner response* (Estimular la respuesta de los estudiantes).
 6. *Evaluate* (Evaluar).

Dichos modelos, son elegidos dependiendo también la flexibilidad o perspectiva que se busca tenga el proceso de instrucción y a su vez, considerando también las características que se esperan del mismo, donde se articulen aspectos

pedagógicos y tecnológicos, que permitan generar innovaciones en el ámbito educativo.

Lo anterior es necesario para la generación de programas de formación continua que permitan guiar el proceso, éstos serán retomados en el siguiente capítulo, donde se plantea la propuesta de un programa de formación docente dirigida para docentes multigrado, considerando las características y necesidades presentadas en el instrumento de investigación aplicado.

CAPÍTULO V

PROPUESTA DE FORTALECIMIENTO A LAS PRÁCTICAS DE MAESTROS MULTIGRADO

La generación de una propuesta para la formación continua de los docentes, requiere reconocer como aspectos primordiales:

“[...] la complejidad y la heterogeneidad de los problemas de enseñanza y aprendizaje; las inercias que se han generado entre los propios docentes implícita o explícitamente, y la dificultad de que un programa nacional o general responda de manera específica a esos problemas de enseñanza y aprendizaje, los cuales han sido variables influyentes y permanentes en los programas nacionales de FC¹⁴ y mejora escolar. También se considera que es necesario aprovechar el conocimiento desarrollado por los docentes en largos años de experiencia y trayectoria, pero en acción colectiva y no de manera personal.” (Tapia y Medrano, 2016, p. 11).

Aunado a lo anterior, es necesario reconocer el modelo que será utilizado para dicha propuesta, donde se tenga en cuenta un diagnóstico de la población a la que se está dirigiendo, consulta de fuentes (ya sean experiencias, de proyectos, etcétera), la generación de un plan de trabajo para el desarrollo profesional docente, así como la aplicación en el aula, y posterior evaluación. Considerando lo anterior, observamos que es necesario seguir un ciclo, como el presentado en la figura 7.

¹⁴ Formación Continua.

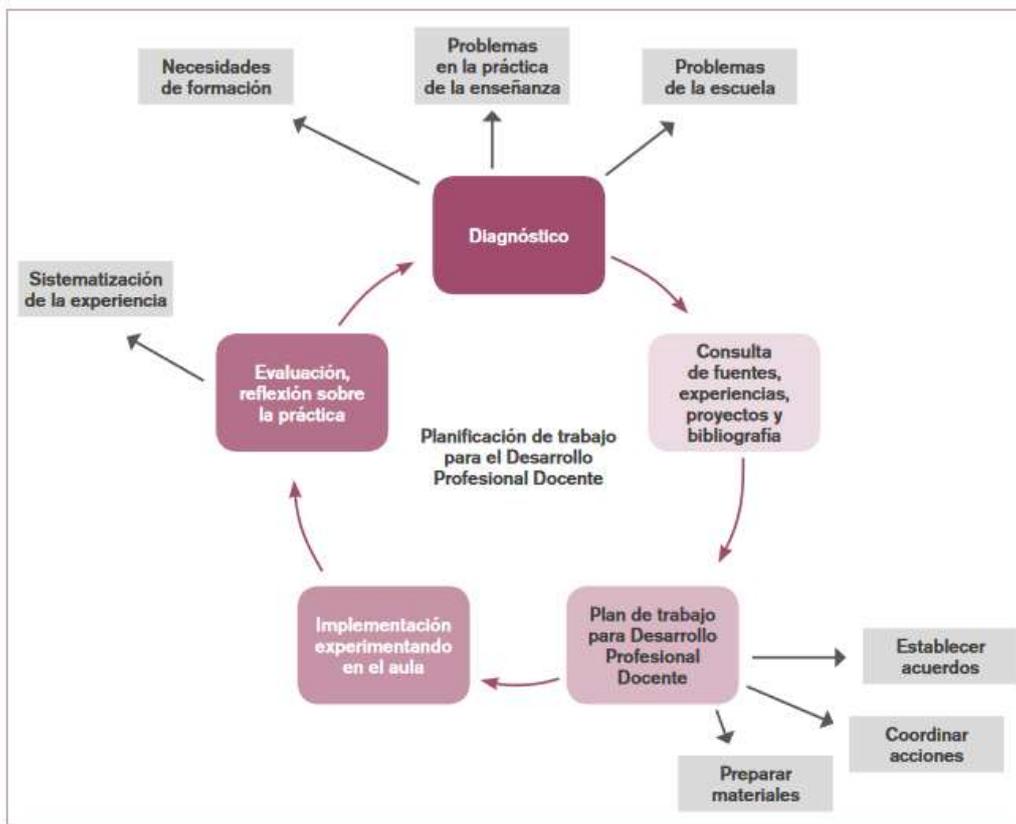


Figura 7. Planeación de una estrategia de formación docente centrada en la escuela (Tapia y Medrano, 2016, p. 12)

Las etapas señaladas anteriormente, son similares a las que se presentan en los modelos de diseño instruccional, respecto al análisis, desarrollo, implementación y evaluación; por lo que la creación de esta propuesta está generada mediante los pasos anteriores, y a su vez, tomando en cuenta que será un programa de educación a distancia, del *Modelo de diseño instruccional para programas educativos a distancia* (figura 8) generado por Gil Rivera. Sin embargo, por las limitantes de este ejercicio se llegará únicamente hasta el desarrollo, debido a que la implementación y a su vez, evaluación requerirían más aspectos fuera de los objetivos establecidos.

Esquema 1 • Modelo de diseño instruccional para programas educativos a distancia

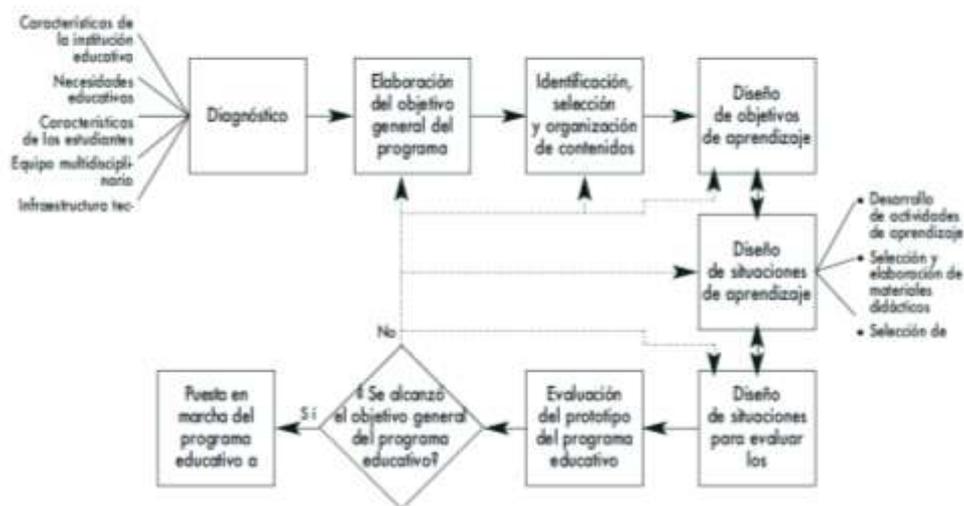
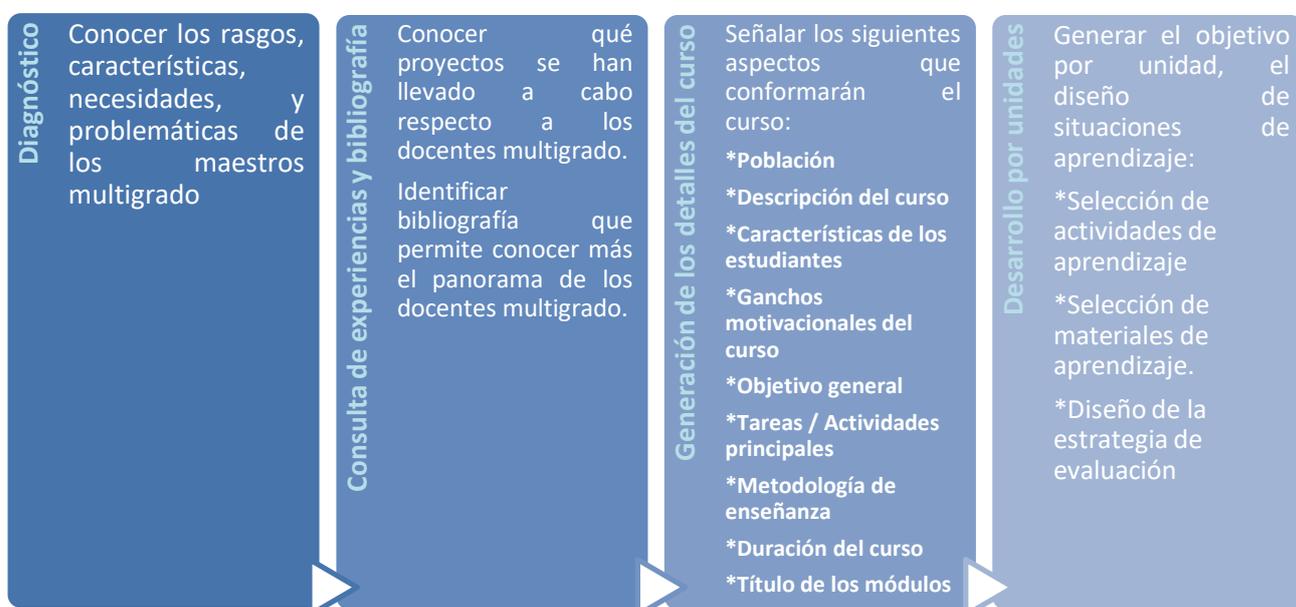


Figura 8. Modelo de diseño instruccional para programas educativos a distancia

Considerando ambas propuestas, uno de los primeros elementos que han de generarse es el Diagnóstico, consulta de experiencias y bibliografía, la elaboración del objetivo general de programa, así como la selección y organización de contenidos, como se observa a continuación, mismos que serán descritos en los siguientes párrafos:



Diagnóstico

Dentro de la investigación, se realizó un diagnóstico que pudo observarse en los capítulos II y III, a fin de reconocer las características del entorno educativo y socioeconómico en el que se desenvuelven tanto docentes como alumnos de esta modalidad. Aunando a ello, dentro del instrumento de investigación¹⁵, se incluyó la pregunta **17: ¿Qué contenidos o herramientas considera importante incluirse en un curso o cursos de capacitación que podrían beneficiar su práctica docente en multigrado?**

Donde los docentes indicaron los temas que más les interesaban o eran más problemáticos en su quehacer, por lo que en caso de que se generara un curso de capacitación sería importante retomarlos, mismos que fueron categorizados en la siguiente tabla.

Categoría	Temas	Número de docentes
Conceptos básicos de una organización multigrado	Tiempo efectivo en el aula multigrado.	2
	Que nos den <i>típs</i> para trabajar en un multigrado.	1
	Trabajo en aulas multigrado.	2
Planeación	Trabajo con Ciencias.	1
	Desarrollar los temas que se verán en el mes.	1
	Guías multigrado y planeaciones que nos faciliten el trabajo.	1
	<ul style="list-style-type: none">•Estrategias de enseñanza para la lectura y las matemáticas, de igual manera para las demás asignaturas.•Estrategias pedagógicas.	10
Evaluación	Evaluación en grupos multigrado.	3
Tecnología en el aula	Uso de tecnología en el aula multigrado.	1

¹⁵ Véase el Anexo Cuestionario Aplicado.

Generales	Primeros auxilios, cómo tratar alguna picadura.	1
------------------	---	---

Tabla 3. Categorización de contenidos

Consulta de experiencias y bibliografía

Por otro lado, considerando la figura 7, donde uno de los puntos es observar otros elementos y experiencias; para el caso de la escuela multigrado, podemos retomar dos experiencias que han sido relevantes para la modalidad: La Escuela Nueva en Colombia y la Escuela Rural en Cuba, las cuales buscaron la transformación de la modalidad, consideraron la figura del docente como agente primordial, otorgándole más herramientas pedagógicas, además de un espacio donde mediante el diálogo con otros profesionales en educación, se llegaría a ese fin. A continuación, se hace una breve descripción de ambas experiencias producidas en América Latina, que son relevantes para la comprensión de las aulas multigrado.

- **Escuela Nueva de Colombia**

La Escuela Nueva de Colombia es una de las experiencias más importantes en cuanto a proyectos enfocados a escuelas rurales multigrado. En ésta, se buscaba que los estudiantes avanzaran a su propio ritmo, sin calendarios rígidos ni haciendo énfasis en el curriculum utilizado para zonas urbanas. La importancia del trabajo conjunto entre comunidad y padres de familia era un factor privilegiado, de modo que se enfocaba en un currículo orientado al campo y al mismo tiempo a la modalidad multigrado (McEwan, 1998).

Dicho programa ha tenido resultados positivos, con logros en español y matemáticas, y a su vez, “promueve las innovaciones en la organización

escolar, el currículo y la enseñanza, el entrenamiento de personal y las relaciones con la comunidad [...] (orientándose) a estimular una aplicación efectiva de las metodologías multigrado” (McEwan, 1998, p. 3).

Este programa se basó entre otras cosas, en la utilización de guías en donde se determinaban los objetivos por grado y a su vez por unidad, siendo éstas un tipo manual escolar de autoinstrucción, donde “El estudiante tiene contacto con el material y a partir de éste es que se relaciona con el profesor” (Urrea, 2018, p. 6). Sin embargo, en este sentido éstas también se encuentran condicionadas a su vez considerando que “El espacio rural debe ser apropiado, según los contenidos de las guías a partir de la producción agrícola.” (Urrea, 2018, p. 6).

Por otro lado, la evaluación es también una innovación, pues ésta se encuentra en función del avance del estudiante, considerando su propio ritmo, por lo que para cada uno será diferente, y estará en función de requisitos que previamente son conocidos por ellos.

Sin embargo, uno de los elementos principales es también la capacitación a los docentes, pues se requiere de una nueva forma de concebir el trabajo pedagógico con los alumnos, por ello, ésta constó de tres cursos de una semana que se realizaron durante el primer año escolar, donde podían intercambiar ideas sin la necesidad de considerar jerarquías entre docentes e inspectores (administradores) con la cual se busca una estrecha relación entre ellos. Otro aspecto es el funcionamiento de las bibliotecas escolares e innovaciones que pudieran darse en la modalidad. (McEwan, 1998).

- **Escuela Rural de Cuba**

La importancia de la escuela rural cubana radica en que tiene niveles de aprovechamiento que son similares con la escuela urbana (Rodríguez, 2020;

Juárez, 2012), producto de diferentes acciones que se tomaron para todo el sistema educativo de ese país, entre los cuales se encuentran:

Un elevado gasto educativo, objetivos claros y estabilidad en las políticas y acciones, así como el desarrollo profesional docente mediante el balance entre la formación y capacitación en temas como:

[...] didáctica, pedagogía y conocimiento de la materia; el desarrollo de comunidades de aprendizaje docente; el acento en el trabajo grupal e intercambio de experiencias; la posibilidad de aplicar en las aulas sus logros o conocimientos en materia pedagógica; el trabajo en conjunto con los padres de familia y la comunidad; y la evaluación docente considerada como parte del desarrollo profesional. (Juárez, 2012, p. 5).

Además de un sistema de evaluación que permite observar deficiencias para su corrección, donde el rendimiento escolar “es evaluado teniendo en cuenta las diversas variables que influyen en la pertinencia, la eficacia del proceso educativo y los resultados del aprendizaje” (Juárez, 2012, p. 5), así como la importancia de la participación comunitaria en la gestión de las escuelas.

Un aspecto que es necesario resaltar es la importancia que tiene el docente, la cual entre otras acciones, implica la capacitación y actualización, aunado a “la valoración social de sus funciones, el sistema transparente de rendición de cuentas, las estrategias para el desarrollo de una cultura de profesionalismo y los premios a la innovación.” Además de la capacidad de éste para adaptar el plan de estudios así como los materiales, al contexto local en el que se desenvuelve cada uno (Juárez, 2012, p. 5).

Ambas experiencias dan cuenta de aspectos que pueden ser retomados en esta propuesta, como considerar elementos de la Escuela Nueva para la generación

de estrategias didácticas, la relación del medio con la escuela, entendiendo que es posible generar conexiones entre los contenidos del curriculum con el entorno (comunidad y familia). Así como, crear espacios donde los docentes puedan compartir sus experiencias, dudas, e incluso materiales para llevar a cabo su función.

Generación de los detalles del curso

Para este ejercicio, es importante considerar la sistematización de aspectos como la población, descripción del curso, las características de los estudiantes, los ganchos motivacionales, el objetivo general del curso, las tareas o actividades que serán utilizadas, la metodología de enseñanza, así como la duración del curso, y títulos de las unidades. Para ello, se utilizará el **Formato 1. Detalles generales del curso**¹⁶, donde en cada aspecto se describe lo siguiente:

- **Población:** Se indican los sujetos objeto, es decir, a quiénes se ha enfocado el curso y por ende las características que habrá que considerar en el diseño del mismo.
- **Descripción del curso:** Se presentan, entre otras cosas, los elementos sobre los cuales versará el curso, la metodología que se utilizará en el mismo, los requerimientos tecnológicos que tendrá y las ventajas que podrían encontrarse.
- **Características de los estudiantes:** Se describen las características que tiene la población a la que está dirigido el curso, nivel de estudios, rango de edad, y aquellos contenidos que podrían ser más funcionales por las necesidades que presentan.

¹⁶ Es importante mencionar que los formatos 1 y 2 y la generación del curso estuvo apoyada por el curso "Introducción al Diseño Instruccional" impartido por la Red de Educación Continua de la Universidad Nacional Autónoma de México, además de que una primera versión se generó para la Universidad Iberoamericana, en un proyecto a cargo del Dr. Diego Juárez Bolaños.

- **Ganchos motivacionales del curso:** Hacen referencia al tipo de actividades que podría generar un mayor interés de su parte, considerando las características que tiene la población.
- **Objetivo general:** Una vez que se tomaron en cuenta todos los elementos antes señalados, se generó el objetivo general, sobre el cual girarán objetivos particulares, actividades, contenidos, además como señala Gil Rivera: "La elaboración del objetivo general parte de las necesidades educativas identificadas en el diagnóstico, de los fines y objetivos de la institución educativa, así como de las metas educativas a alcanzar." (2004, p. 98).
- **Tareas / Actividades principales:** Considerando el objetivo general, en este apartado se hace una relación de las posibles actividades que podrían generarse para el desarrollo del curso.
- **Metodología de enseñanza:** En este apartado, se incluyó una relación acerca de las características que tendrá el proceso de aprendizaje, considerando que se lleva a cabo mediante educación a distancia.
- **Duración del curso:** Se indica la duración que tendrá el curso, y la distribución de las unidades, en este caso, se pretende un curso de 100 horas, considerando que cada semana serán 10 horas de estudio.
- **Título de las unidades:** Posteriormente, tomando en cuenta el objetivo, el diagnóstico generado y en especial, la categorización de contenidos generada en la Tabla 3, se realizó una selección de contenidos, donde retomando a Gil Rivera:

Después de haber elaborado el objetivo general del programa educativo a distancia, es preciso seleccionar qué es lo que los estudiantes van a aprender, es decir, qué contenidos van a ser organizados de manera didáctica para que construyan su propio conocimiento, a partir de los

saberes previos que poseen y de la relación y asimilación de los nuevos conocimientos. (2004, p. 99).

Desarrollo por unidades

Una vez que se desarrollaron los aspectos del Formato 1, que tienen que ver con la metodología, las características de los participantes, así como otros elementos, en el **Formato 2. Desarrollo por unidades**, se describe: la selección de los contenidos, actividades, los recursos o materiales. Siendo los contenidos, uno de los elementos más importantes, ya que éstos:

[...] no sólo hacen referencia a la información sobre un objeto, sino a hechos, conceptos, principios, habilidades, valores, creencias, actitudes, destrezas, hábitos, pautas de comportamiento, etc.; son el recorte deliberado de la realidad para ser asimilado por el estudiante. Para identificar y seleccionar los contenidos de un programa educativo es forzoso ubicar qué tipo de contenidos se van a enseñar, conocimientos que el estudiante irá asimilando en el trayecto del programa educativo a distancia. (Gil Rivera, 2004, p. 99).

Por lo cual, es necesario considerar los tipos de contenidos que pueden ser utilizados en la trayectoria que seguirá el estudiante en el programa, tomando en cuenta que éstos, se dividen en tres:

- **Contenidos declarativos:** También llamados saber qué, la cual puede definirse como una competencia basada en datos, hechos, conceptos y principios, aunque también se ha denominado así, porque se dice o se conforma por medio del lenguaje (Díaz Barriga, p. 52).
- **Contenidos procedimentales:** También llamado saber hacer o saber procedimental, que tiene que ver con "la ejecución de procedimientos,

estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etcétera.” (Díaz Barriga, 2005, p. 54), mismo que tiene que ver con ejecución y práctica.

- **Contenidos actitudinal – valores:** Denominado como saber ser, y tienen que ver con las actitudes y valores, entendiéndolas como “experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social.” (Díaz Barriga, 2005, p. 57). Este tipo de contenido es más complejo de desarrollar, pues requiere tiempo y además influyen una serie de experiencias sociales en la misma.

Para la generación de esta propuesta, se tocarán los tres tipos, donde en el caso de los contenidos actitudinales, se observarán en aquellas actividades donde se pida exponer acerca de su propia experiencia como maestro multigrado, considerando que ellos ya tienen un bagaje acerca del mismo, donde, en el caso de los docentes con mayor tiempo en servicio, las experiencias que compartan pueden ser de ayuda para aquellos que tienen menos años en la modalidad.

Aunado a lo anterior, para la generación de los **objetivos de aprendizaje** que también se desglosa en el Formato 2, es necesario tomar en cuenta que están “íntimamente relacionados con el objetivo general del programa educativo, los diferentes tipos de contenidos y la organización de los mismos; son el punto de referencia para diseñar las situaciones de aprendizaje y de evaluación, la selección de los materiales didácticos y los medios de comunicación.” (Gil Rivera, 2004, pp. 99 -100).

En el caso de la **generación de las actividades de aprendizaje**, se tomaron en cuenta tanto el objetivo general como los objetivos particulares, además del tipo de contenidos que se está tratando. En el caso de esta propuesta, se busca la interrelación de los tipos de contenido, pero tomando en cuenta el diagnóstico que se generó y presentó en la Tabla 2.

A su vez, también se indican los **recursos y materiales didácticos**, mismos que pueden ser digitales, imágenes, audios, medios de comunicación, entre otros, en los que “están soportados los diferentes tipos de contenidos del programa educativo a distancia, cuyo propósito es que el estudiante adquiera determinados conocimientos.” (Gil Rivera, 2004, p. 104).

Éstos, también tienen relación con la estrategia de evaluación, la cual se desarrolla para identificar los conocimientos obtenidos en el mismo, pues “permite el seguimiento de la instrucción, ya que las actividades de evaluación proveerán de información para que el estudiante y el asesor vayan conociendo los problemas y aciertos que se presentan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.” (Gil Rivera, 2004, p. 107).

A partir de lo anterior, se pueden desglosar algunas de las actividades que se tienen contempladas en el diseño, como:

- **Foros de discusión**, en los que puedan integrar las experiencias e ideas que formaron respecto a un tema en particular, mismas que pueden compartir para generar discusiones, por lo que se tratarán contenidos actitudinales y declarativos.
- **Actividades de reforzamiento** que implican contenidos declarativos, acerca de la literatura existente acerca de multigrado, con teóricos como María Montessori, Luis Iglesias, Celestin Freinet y el Plan Dalton, elementos que son considerados pues proveen de estrategias para el manejo de niños de diferentes edades, y considerados dentro de la corriente de Escuela Nueva.

Dentro de estas actividades, también se encontrarán aquellas relacionadas con contenidos procedimentales, especialmente en las unidades 2, 3 y 4, pues tienen que ver con la generación de estrategias didácticas, planeación multigrado y evaluación multigrado, elementos que innegablemente requieren procedimientos para que generación de

secuencias didácticas y estrategias de evaluación que permitan integrar la enseñanza globalizada por los beneficios que ofrece en tiempo en cada una de las sesiones de clase.¹⁷

¹⁷ En las actividades descritas, algunas incluyen formatos para sistematizar la entrega de actividades, marcadas en rojo, éstas se encuentran en el Anexo 2.

Formato 1. Detalles Generales del Curso¹⁸

Título del curso	Estrategias para el trabajo en multigrado, de la teoría a la práctica
Población	Dirigido a maestros multigrado de escuelas de educación primaria a cargo de la Secretaría de Educación Pública.
Descripción del curso	<p>El curso “Estrategias para el trabajo en multigrado, de la teoría a la práctica” está dirigido a maestros multigrado de nivel básico, específicamente educación primaria. En él, se pretende que los maestros en esta modalidad obtengan herramientas enfocadas a planeación, estrategias pedagógicas y relativas a organización, evaluación y tiempo efectivo en el aula. Para ello, se plantea el trabajo colaborativo entre pares, ejercicios prácticos y lecturas adicionales, bajo una modalidad en línea, debido a la dispersión poblacional en la que se encuentran los docentes y en la cual sería complicado tener sesiones presenciales.</p> <p>Se realizó previamente un diagnóstico en donde se identificaron como principales temas de interés:</p> <ul style="list-style-type: none">• Conceptos básicos de una organización multigrado• Planeación• Tecnología en el aula• Evaluación <p>Las ventajas que los participantes pueden encontrar son reafirmar sus conocimientos o adquirir otros que</p>

¹⁸ Formato tomado del Curso “Introducción al Diseño Instruccional” impartido por la Red de Educación Continua de la Universidad Nacional Autónoma de México, Mayo – junio 2020. México.

	<p>le permitan tener mejores herramientas para su trabajo en multigrado, donde en conjunto con otros docentes puedan crear más y mejores experiencias para sus alumnos, lo cual impacte en su trabajo en el aula.</p>
<p>Características de los estudiantes</p>	<p>El curso lo tomarían docentes interesados en conocer más herramientas para llevar a cabo sus prácticas en el aula. La modalidad multigrado, aún en docentes con varios años, representa un desafío, por lo cual no habría distinción entre aquellos de mayor experiencia o menor, pues ello representaría bondades para ambos en cuanto a que podrían compartir desde su propia experiencia, técnicas, estrategias o incluso consejos.</p> <p>Debido a la misma modalidad, es necesario que los participantes cuenten con habilidades básicas en office, tengan acceso a internet y a un equipo de cómputo.</p> <p>Su procedencia es rural, tienen Licenciatura en Pedagogía, en Educación Primaria, egresados de Escuelas Normales o Universidades Pedagógicas Nacionales, entre otras profesiones ligadas a la educación y deben estar en servicio en una escuela multigrado a cargo de la SEP (debido a ello, el curso no está dirigido a maestros CONAFE, pues ellos cuentan con una metodología específica), teniendo como objetivo el capacitarse en la modalidad multigrado, ya que a pesar de que están dentro, no existen materiales que los ayuden en su función.</p> <p>El rango de edad puede ser desde 25 a 50 años, (habrá materiales de apoyo que permitan el reconocimiento de los recursos en plataforma).</p> <p>Asimismo, la información y actividades que podrían conectar mejor con ellos, serían aquellas donde compartan sus conocimientos, utilicen su propio contexto para generar planeaciones y evaluaciones, y en</p>

	donde en conjunto puedan retroalimentar el trabajo realizado.
Ganchos motivacionales del curso	<p>Los ganchos motivacionales que podrían ayudar son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Interacción entre pares donde puedan reconocer las mismas dificultades o experiencias. 2. Ejercicios prácticos para el manejo de grupos multigrado. 3. Compartir las estrategias que previamente han realizado, de manera que puedan ser de provecho para todos. 4. Otras herramientas en cuanto a la planeación y evaluación que pueden utilizar en sus aulas. 5. Uso de TIC (no siempre podrán usarse en el aula, pero el conocer recursos puede ser de utilidad).
Objetivo general	Los docentes aplicarán herramientas pedagógicas para la planeación, evaluación, integración con la comunidad y dentro del ámbito multigrado; a través de diversas actividades diseñadas con la finalidad de coadyuvar en sus aulas y a su vez les faciliten su labor educativa.
Tareas / Actividades principales	<p>Durante el curso se realizarán diversas actividades como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades de discusión y análisis • Generación de productos aplicables a su aula multigrado • Realización de lecturas • Observación de videos
Metodología de enseñanza	La metodología de enseñanza será basada en la autonomía del participante, al considerarlo más activo, como sujeto que ya tiene conocimientos en el tema, y en donde, será capaz de generar más a partir de su investigación y experiencia, por lo cual el tutor, no será el centro del proceso y se le considerará como un

	<p>facilitador entre los contenidos y el participante.</p> <p>Para ello, se establecerá una serie de elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Foro de dudas generales: Se establecerá un foro con el que los participantes estarán en contacto con los asesores, y puedan exponer sus dudas referentes al curso. • Datos generales del curso: Datos generales del curso, duración, temario, referencias utilizadas para la elaboración del curso y los recursos del mismo. • Evaluación del curso: La evaluación se establecerá mediante la realización de las actividades considerando los porcentajes de cada una, que en su totalidad dan 100% de la calificación. 																																																																		
<p>Duración del curso</p>	<p>El curso durará dos meses, distribuidos de la siguiente manera:</p> <table border="1" data-bbox="658 730 1547 1059"> <thead> <tr> <th>Mes / Módulo</th> <th colspan="4">Mes 1</th> <th colspan="4">Mes 2</th> <th colspan="2">Mes 3</th> </tr> <tr> <th>Semanas</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>1</th> <th>2</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Unidad 1</td> <td style="background-color: #e0f2f1;"></td> <td style="background-color: #e0f2f1;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Unidad 2</td> <td></td> <td></td> <td style="background-color: #1e3d5d;"></td> <td style="background-color: #1e3d5d;"></td> <td style="background-color: #1e3d5d;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Unidad 3</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="background-color: #395978;"></td> <td style="background-color: #395978;"></td> <td style="background-color: #395978;"></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Unidad 4</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="background-color: #c06914;"></td> <td style="background-color: #c06914;"></td> </tr> </tbody> </table> <p>Estructurado en 20 horas de duración para Unidad 1 y 4 y 30 horas para Unidad 2 y 3, con un total de 100 horas.</p>	Mes / Módulo	Mes 1				Mes 2				Mes 3		Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	Unidad 1											Unidad 2											Unidad 3											Unidad 4										
Mes / Módulo	Mes 1				Mes 2				Mes 3																																																										
Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2																																																									
Unidad 1																																																																			
Unidad 2																																																																			
Unidad 3																																																																			
Unidad 4																																																																			
<p>Título de las unidades</p>	<p>El curso estará estructurado en cuatro unidades:</p> <p>Unidad 1. El multigrado como oportunidad</p>																																																																		

	<p>1.1. Pensamiento pedagógico aplicable a multigrado</p> <p>1.2. Conceptos básicos de organización multigrado</p> <p>Unidad 2. Estrategias para el trabajo en multigrado</p> <p>2.1. Manejo con la comunidad y familia</p> <p>2.2. ¿Es posible utilizar TIC en el medio rural?</p> <p>2.3. Aprovechamiento del medio y tiempo efectivo</p> <p>Unidad 3. Planeación didáctica en multigrado</p> <p>3.1. Didáctica multigrado</p> <p>3.2. Factores que inciden en la planeación</p> <p>3.3 Desarrollo de un plan de clase multigrado y la mediación del docente con el currículo</p> <p>Unidad 4. Evaluación en multigrado</p> <p>4.1. Tipos de evaluación aplicables al contexto multigrado.</p> <p>4.2 Instrumentos de evaluación</p>
--	---

Formato 2. Desarrollo por Unidades¹⁹

<p>Título: Unidad 1. El multigrado como oportunidad</p> <p>Objetivo de aprendizaje: El participante será capaz de identificar las ideas pedagógicas de ciertos autores aplicables al contexto multigrado mediante la esquematización de estas ideas, con la finalidad de retomarlas según las necesidades que se presenten en su proceso educativo.</p> <p>Resultados de aprendizaje esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esquematizar las principales ideas pedagógicas que podrá aplicar en su aula. • Formular conceptos propios básicos del multigrado apoyándose de su experiencia. 			
<p>Tipo de sesión: En línea</p>			
TEMAS	Recursos (Digitales, archivos, videos, imágenes, etc.)	Actividades de aprendizaje	Evaluación (rubro, instrumento y ponderación)
<p>Introducción</p>	<p>*Foro</p> <p>RED INEE. (2016). <i>El quehacer del docente en una escuela multigrado</i>. [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=1IELfzQKnMM</p>	<p>Actividad introductoria</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ve el video <i>El quehacer del docente en una escuela multigrado</i>. 2. Recuerda alguna situación complicada que te haya ocurrido al llegar a la escuela multigrado y descríbela. 3. Sube al foro tu experiencia junto con algún dato curioso que te gustaría compartir de ti con los demás. 4. Comenta alguna aportación que te sea afín o que te llame la atención. 	<p>Sin ponderación</p>

¹⁹ Formato tomado del Curso “Introducción al Diseño Instruccional” impartido por la Red de Educación Continua de la Universidad Nacional Autónoma de México, Mayo – junio 2020. México.

<p>1.1. Pensamiento pedagógico aplicable a multigrado</p>	<p>Chateau, Jean. (1995). María Montessori. En <i>Los grandes pedagogos</i>. (Pp. 295 – 316). México: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>*En esta lectura se recapitulan las ideas de María Montessori.</p> <p>Gallardo,Gigi. (2016, 27 de octubre). <i>Plan Dalton</i>. [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=r8TyNIPNH8&t=205s</p> <p>Video donde se describen los aspectos más importantes del Plan Dalton.</p> <p>Legrand, Louis. (1993). <i>Celestin Freinet un creador comprometido al servicio de la escuela rural</i>. [versión electrónica]. Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada. vol. 23(1-2), 1 -14.</p> <p>*Lectura que permite observar las ideas de Celestin Freinet aplicadas a la escuela rural.</p> <p>Mejía Llano, Juan Carlos. (2020). <i>Cómo hacer una infografía: qué es, herramientas gratis para diseñar un infograma y guía paso a paso</i>. Recuperado de: https://www.juancmejia.com/redes-sociales/como-hacer-una-infografia-guia-y-herramientas-para-disenarla/</p> <p>Rolfi, Gabriel. (2012, 12 de septiembre). <i>Luis Iglesias – Historia de un maestro</i>. [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Wriq8lNWnrk</p> <p>*Video que muestra la vida de Luis Iglesias aplicadas al multigrado.</p> <p>*Actividad subida de archivo en Moodle</p>	<p>Actividad 1</p> <ol style="list-style-type: none"> Realiza la lectura y visualización de los siguientes recursos: <ul style="list-style-type: none"> *Plan Dalton * Luis Iglesias – Historia de un maestro *María Montessori *Celestin Freinet un creador comprometido al servicio de la escuela rural Una vez que hayas leído y observado a los cuatro autores, selecciona a uno de ellos y genera una infografía (da clic en el siguiente link: <u>¿Cómo hacer una infografía?</u>). Para la realización de la infografía considera: <ol style="list-style-type: none"> Pensamiento educativo del autor Método didáctico utilizado por el autor en el aula Condiciones que permiten aplicar alguno o varios elementos a tu aula multigrado, se puede incluir fotos de su aula para ilustrarlo. <p>Puedes utilizar Picktochart o Canvas para la realización de tu actividad.</p> Una vez que culmines sube tu infografía al espacio correspondiente para ello. 	<p>Actividad 1</p> <p>Instrumento: Rúbrica</p> <p>Ponderación: 5%</p>
--	--	--	--

	<p>*Foro en Moodle</p> <p>* Actividad de etiqueta en Moodle, para compartir la liga de Joomag.</p> <p>Joomag</p>	<p>Actividad 2</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Retomando a los autores de la actividad 1, identifica aquellas ideas que consideres puedes aplicar en tu aula y cómo las adecuarías o si ya las has aplicado, comenta tu experiencia al respecto. 2. Una vez que termines, entra al foro y comparte tu aportación. 3. Comenta las aportaciones de otros compañeros y sobre todo considera si sus ideas son aplicables a tu aula o si tendrías que modificarlas. 4. Ingresa a Joomag y sube tu infografía e ideas que consideres te han sido más útiles (considera que éste será un repositorio/portafolio para posteriores trabajos) y comparte la liga de tu recurso en el espacio destinado para ello, con la finalidad de que todos puedan entrar y nutrirse de esas ideas. 	<p>Actividad 2</p> <p>Instrumento: Rúbrica</p> <p>Ponderación: 5%</p>
	<p>Villarroel Dávila, Paola. (2015). <i>Recorrido metodológico en educación inicial</i>. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.</p> <p>*Actividad de subida de archivo en Moodle.</p>	<p>Actividad 3. Rincones de trabajo</p> <p>En las aulas multigrado, el trabajo diario permite que se pueda hacer uso de rincones de trabajo que posibilite aprovechar las habilidades y conocimientos de los alumnos para potenciarlos y reforzarlos.</p> <p>En la siguiente actividad, dé lectura al documento: <i>Organización de los espacios de trabajo</i> (Pp. 6 – 14), e identifique los seis tipos de rincones de trabajo que se presentan en la lectura.</p> <p>Dependiendo del espacio que presente el aula en la que usted labora, identifique los tipos de rincones que puede incluir en su aula (en caso de ya tener alguno puede incluirlo) dependiendo de las necesidades</p>	<p>Actividad 3</p> <p>Ponderación: 5%</p>

		<p>que presenten los alumnos, así como los materiales con los que cuenta, identifique cuál o cuáles son los rincones que podría establecer, y organice en conjunto con sus alumnos un rincón en su aula.</p> <p>Suba en este apartado fotos del rincón de trabajo generado y los motivos por los que éste es propicio para su aula y desarrollo de sus estudiantes.</p>	
<p>1.2. Conceptos básicos de organización multigrado</p>	<p>*Glosario programado en Moodle</p> <p>Castañeda, Giovanni. <i>¿Cómo buscar entradas en un glosario en Moodle?</i> [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=1_9I3G1WRfY</p> <p>Video que indica cómo agregar entradas en un glosario de Moodle.</p>	<p>Actividad 4. Conceptos más importantes de multigrado</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Considerando la experiencia con la que cuentas en multigrado, identifica dos conceptos que sean fundamentales en la modalidad y defínelos, e incluso puedes compartir consejos que desee dar a sus colegas. 2. Una vez que tengas tus definiciones o consejos, realiza la integración de ellos en el recurso Glosario. 3. Para ello, visualiza el video <u>¿Cómo buscar entradas en un glosario?</u> <p>Al finalizar el curso, se creará un compendio del glosario para que pueda compartirse con todos los participantes.</p>	<p>Actividad 4</p> <p>Instrumento: Lista de cotejo</p> <p>Ponderación: 5%</p>
<p>Cierre del módulo</p>	<p>*Foro en Moodle.</p>	<p>Actividad de reflexión</p> <p>Se observó de forma general cómo es que estos pensadores conciben la educación y la manera en la que debería darse el proceso de enseñanza – aprendizaje. En ese sentido, cabe</p>	<p>Sin ponderación</p>

		<p>reflexionar acerca de las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Cómo consideran de manera general al alumno estos pensadores?2. ¿Cuál sería el papel del maestro?3. ¿Cómo debería ser el proceso de enseñanza – aprendizaje?	
--	--	---	--

Título: Unidad 2. Estrategias para el trabajo en multigrado

Objetivo de aprendizaje: El participante será capaz de aplicar estrategias para su trabajo en multigrado, a través de actividades que le permitan una mejor organización y gestión de los contenidos.

Resultados de aprendizaje esperados:

Identificar y sistematizar las características del medio que influyen en el desarrollo de los alumnos.

Crear un plan de mejora de la escuela, que le permita en conjunto con la familia y administrativos, mejorar las condiciones de la escuela. Formular conceptos propios básicos del multigrado apoyándose de su experiencia.

Tipo de sesión: En línea

TEMAS	Recursos (Digitales, archivos, videos, imágenes, etc.)	Actividades de aprendizaje	Evaluación (rubro, instrumento y ponderación)
2.1. Manejo con la comunidad y familia	*Wiki en Moodle. Uttech, Melanie. (2001). <i>Imaginar, facilitar, transformar: Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural</i> . México: Paidós. PowerPoint.	Actividad 5. ¿Conozco mi comunidad? Es importante que se valore la relación de la comunidad con el proceso educativo. Por ello, la siguiente actividad tiene como propósito elaborar un diagnóstico de la comunidad donde laboras, para ello debes identificar lo siguiente: <ul style="list-style-type: none">• Rasgos del medio rural y las características de las familias (sociales, económicas, culturales, lingüísticas, etc.).• Expectativas de padres-madres de familia y la comunidad con respecto a la educación de la niñez; demandas de la comunidad hacia el docente multigrado.	Actividad 5 Instrumento: Lista de cotejo Porcentaje: 5%

		<ul style="list-style-type: none"> • Actividades que interfieren en ciertas ocasiones con la clase: trabajo de siembra o cosecha, fiestas patronales, etcétera y los meses en el que se llevan a cabo esas actividades (en caso de que las haya). • Problemas presentes en la comunidad (por ejemplo: de salud, temas educativos, desigualdad de género, medio ambiente, socioeconómicos, etc.). <p>2. Puedes ayudarte del formato que se incluye. Cuando hayas desglosado y descrito cada uno de los apartados que lo integran, puedes realizar una de las actividades que se despliegan a continuación:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Elaborar un video a través de su celular u otro medio con el que cuente, en donde se muestren cada uno de los elementos que describan a su comunidad. El video puede durar máximo un minuto. b) La segunda opción es tomar fotos acerca de cada uno de los elementos que se solicitaron y realizar una presentación en PowerPoint. Agregue tanto las fotos como la descripción que realizó de los apartados del formato que se adjuntó para la actividad en la misma. c) Como última actividad, agregue su video o su presentación a la wiki. 	
--	--	---	--

	<p>Actividad de subida de archivo en Moodle.</p> <p>Lectura: Uttech, Melanie. (2001). La riqueza de la comunidad como espacio educativo. <i>En: Imaginar, facilitar, transformar: Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural.</i> México: Paidós.</p>	<p>Actividad 6. Integrando a la comunidad en el aula</p> <p>En esta actividad, se pretende que el docente pueda integrar los saberes de la comunidad en las actividades escolares.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como primera actividad, se deberá dar lectura al documento: <i>La riqueza de la comunidad como espacio educativo</i>, retomando las ideas que hablan acerca de la importancia de incluir a la comunidad en la escuela. 2. Una vez que se ha realizado la lectura, deberás planear una actividad que pueda llevarse a cabo con tus alumnos, en la que incorpores a la comunidad, ya sea en el aula o en donde los estudiantes vayan a la comunidad para comprender un contenido en específico. <ol style="list-style-type: none"> a) Identifica el contenido que pretende tratar en una sesión. El contenido es preferible que tenga relación con el diagnóstico que elaboró en la actividad anterior. Además, identifique qué persona de la comunidad (padre-madre de familia o habitante de la misma) puede apoyar en la sesión. Por ejemplo, si el contenido es de Ciencias Naturales: Exploremos la naturaleza, quizá pueda pedirle a uno de los padres de familia que sea agricultor o que críe animales que apoye con la sesión, ya sea explicando acerca de la milpa o acerca de la crianza de los animales. Si el contenido es de Español, como: Leer, compartir, producir e interpretar narraciones, quizá pueda pedirse a los alumnos que pregunten a un adulto mayor acerca de leyendas de la comunidad o también 	<p>Actividad 6</p> <p>Instrumento: Lista de cotejo</p> <p>Porcentaje: 10%</p>
--	--	--	--

		<p>se puede invitarlo al salón de clases.</p> <p>En caso, por ejemplo, de que el contenido sea de Matemáticas, con temas como el Número, Problemas aditivos o figuras geométricas; se puede incluir a cualquier persona que tenga relación con alguno de ellos, como un comerciante, un panadero o incluso una madre de familia que explique la funcionalidad de las sumas, restas o del conteo en la vida cotidiana.</p> <ol style="list-style-type: none">3. Registra en un documento, de manera anecdótica, cómo se llevó a cabo la sesión, el interés por parte de los alumnos y si ello permitió que comprendieran mejor el tema.4. Una vez terminado, sube tu relato a la plataforma.	
--	--	--	--

2.2. ¿Es posible utilizar TIC en el medio rural?	<p>*Foro en Moodle.</p> <p>Lectura de <i>Herramientas tecnológicas en el aula</i> (elaboración propia).</p>	<p>Actividad 7. ¿Es posible usar TIC en el aula multigrado?</p> <p>Considerando el diagnóstico que se realizó de los alumnos, y de las características en las que se desenvuelven, realiza lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Da lectura al documento Herramientas tecnológicas en el aula. 2. Posteriormente, da respuesta a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Es posible utilizar tecnologías para la educación y la comunicación (TIC) en el aula multigrado? • ¿Qué aspectos podrías trabajar con los alumnos en el aula? 3. Recuerda comentar a dos compañeros sobre aspectos que consideres relevantes de su aportación o que podrían ser áreas de oportunidad. 	<p>Actividad 7</p> <p>Instrumento: Rúbrica</p> <p>Porcentaje: 5%</p>
	<p>*Subida de archivo en Moodle.</p>	<p>Actividad 8. ¿Cómo integrar TIC en el aula?</p> <p>Retomando la actividad de la lectura anterior, utiliza una de las herramientas para crear un material que funcione ya sea dentro del aula o como complemento de una clase.</p> <p>Sube el archivo, describiendo la utilidad que tendría en tu aula y la liga de tu Objeto de aprendizaje.</p>	<p>Actividad 8</p> <p>Instrumento: Lista de cotejo</p> <p>Porcentaje: 5%</p>
2.3. Aprovechamiento del contexto y tiempo	<p>Bustos Jiménez, Antonio. (2013). <i>El espacio y el tiempo en la escuela</i></p>	<p>Actividad 9. Tiempo efectivo en el aula</p> <p>Considerando la importancia que tiene el tiempo y el poder</p>	<p>Actividad 9</p>

efectivo	<p><i>rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado.</i> Disponible en: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59834/R79-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y</p> <p>*Wiki del grupo programada en Moodle.</p>	<p>aprovecharlo en el aula multigrado. Realiza las siguientes acciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Da lectura a <i>El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado.</i> 2. Considerando lo que se menciona respecto al tiempo efectivo en el aula, así como el considerar el ambiente del aula multigrado. Genera dos consejos que puedas compartir con el grupo, relacionados con estos dos elementos. 3. Sube tus consejos a la wiki del grupo, para que entre todos puedan darse tips acerca de cómo actuar en estos aspectos y puedan ser aplicados por todos los compañeros si así lo consideran. 	<p>Instrumento: Lista de cotejo</p> <p>Porcentaje: 5%</p>
Cierre del módulo	<p>*Foro programado en Moodle.</p>	<p>Actividad de reflexión</p> <p>Para cerrar el tema, incluya entonces un consejo, que podría otorgar a sus compañeros maestros a partir de la siguiente pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo organizar su trabajo en el aula multigrado? 	<p>Sin ponderación</p>

Título: Unidad 3. Planeación didáctica en multigrado

Objetivo de aprendizaje: El participante será capaz de implementar diversos elementos de la didáctica multigrado que pueden ser aplicados en el aula, mediante la sistematización de estrategias didácticas, que le faciliten el manejo de grupos multigrado.

Resultados de aprendizaje esperados:

Aplicar aspectos de didáctica multigrado que permitan la organización en el aula de forma globalizada.

Sistematizar estrategias funcionales para que puedan ser utilizados entre todos.

Tipo de sesión: En línea

TEMAS	Recursos (Digitales, archivos, videos, imágenes, etc.)	Actividades de aprendizaje	Evaluación (rubro, instrumento y ponderación)
3.1. Didáctica multigrado	Uttech, Melanie. (2001). <i>Imaginar, facilitar, transformar: Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural</i> . México: Paidós. *Wiki en Moodle Formato Actividad 10.	Actividad 10. Sistematización de mi técnica didáctica Considerando la importancia de la didáctica multigrado, lleva a cabo las siguientes acciones: 1. Lee el documento: <i>Aprovechar la realidad: Las ventajas del salón multigrado</i> , en donde se mencionan algunos de los elementos que deben ser tratados en el aula, para que ésta sea dinámica y se promueva el aprendizaje. 2. A partir de ello, identifica alguna estrategia en tu aula multigrado que haya sido significativa. Recordando que la estrategia debe funcionar para	Actividad 10 Instrumento: Rúbrica Porcentaje: 5%

		<p>trabajar con todo el grupo colaborativamente (habrá un formato para que pueda sistematizar su técnica).</p> <ol style="list-style-type: none">3. En ella, podrás incorporar elementos como:<ol style="list-style-type: none">a) Habilidades que pueden desarrollarse con todo el grupo de estudiantesb) Descripción del contexto en el que fue exitosoc) Contenidos divididos por ciclos (o por grado)d) Materiales e infraestructura requeridae) Descripción de la técnicaf) Integración de fotos (si cuenta con ellas)4. Una vez que culmines, sube tu técnica a tu wiki personal y revisa las wikis de dos compañeros/as, comentando de manera respetuosa acerca de la utilidad o beneficio que se considera, puede tener las tuyas si las realizara en su aula.5. Estas técnicas al finalizar el curso se incluirán en un compendio.	
--	--	---	--

<p>3.2. Factores que inciden en la planeación</p>	<p>Díaz Barriga, Ángel. (2013). <i>Guía para la elaboración de una secuencia didáctica</i>. Recuperado el 15 de octubre de 2016:</p> <p>http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf</p> <p>Secretaría de Educación Pública. (2005). Planeación multigrado. Tema común con actividades diferenciadas. En <i>Propuesta educativa Multigrado 2005</i>. (pp. 86 – 100). México: SEP.</p> <p>Wiki en moodle</p> <p>Foro en moodle</p>	<p>Actividad 11. Revisión de mi técnica didáctica</p> <p>En esta actividad, se realizará un análisis de las planeaciones a partir de observaciones o comentarios entre pares.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar el documento: <i>Guía para la elaboración de una secuencia didáctica</i> y posteriormente por equipos (revisar la lista), compartirán una secuencia que hayan elaborado. A partir de su lectura, además de los conocimientos con los que cuenta, retroalimentará en el equipo a la secuencia, para que pueda ser enriquecida. 2. Cuando hayan terminado de revisar su secuencia y usted las de sus compañeros/as. Incluye un comentario en el foro donde reflexiones acerca de los comentarios que obtuviste, sus áreas de oportunidad y los puntos fuertes. 	<p>Actividad 11</p> <p>Instrumento: Rúbrica</p> <p>Porcentaje: 5%</p>
<p>3.3 Desarrollo de un plan de clase multigrado y la mediación del docente con el currículo</p>	<p>Secretaría de Educación Pública. (2005). Planeación multigrado. Tema común con actividades diferenciadas. En <i>Propuesta educativa Multigrado 2005</i>. (pp. 86 – 100). México: SEP.</p>	<p>Actividad 12. Sistematización de mi secuencia didáctica</p> <p>Retomando la planeación que fue descrita en la actividad anterior, y con los comentarios que se obtuvieron de sus compañeros/as, además de otros elementos, sistematice su</p>	<p>Actividad 12</p> <p>Instrumento: Rúbrica</p> <p>Porcentaje: 10%</p>

	<p>*Actividad de tarea en Moodle.</p> <p>Formato Actividad 12.</p>	<p>secuencia didáctica con los siguientes elementos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Da lectura al documento: <i>La propuesta educativa multigrado 2005</i> (páginas 86 – 100, y de la 197 - 203) con el fin de guiar el proceso. 2. Una vez leído el documento, deberás sistematizar la secuencia didáctica en el documento base que se integra. 3. Contemplando los siguientes elementos: <ol style="list-style-type: none"> a) Tema común b) Integrar la duración de la secuencia didáctica y número de sesiones c) Objetivos de aprendizaje d) Actividades diferenciadas, contemplando aquellas que serán de apertura, desarrollo y cierre e) Los recursos y materiales didácticos que utilizó f) Y una reflexión acerca de cómo es que el contexto favorece o se relaciona con la planeación. <p>Una vez concluida la actividad, sube la actividad al espacio destinado para ello.</p>	
<p>Cierre del módulo</p>	<p>Foro en Moodle.</p>	<p>Para cerrar el tema, todos los docentes tienen dentro de su práctica y de su experiencia en el manejo de multigrado, elementos que han desarrollado bajo la cotidianeidad y sobre todo a través su labor educativa. La experiencia que todos han desarrollado es valiosa, pues les ha permitido también elaborar sus</p>	<p>Sin ponderación</p>

		<p>propias nociones acerca del multigrado y sobre todo, acerca de cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje.</p> <p>A partir de lo anterior, incluya entonces un consejo, que podría otorgar a sus compañeros maestros a partir de la siguiente pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo abordar el trabajo didáctico en multigrado? <p>Escriba su consejo en el foro e incluso puede compartir algún material que considera sea de utilidad para todos.</p>	
--	--	--	--

Título: Unidad 4. Evaluación en multigrado

Objetivo de aprendizaje: El participante será capaz de aplicar los tipos, momentos e instrumentos de evaluación en las secuencias didácticas, mediante la generación de instrumentos de evaluación para que posteriormente sean aplicadas en el aula.

Resultados de aprendizaje esperados:

Esquematizar los tipos de evaluación, sus momentos y sus instrumentos.

Utilización de una estrategia de evaluación acorde con la sistematización de la secuencia didáctica.

Tipo de sesión: En línea

TEMAS	Recursos (Digitales, archivos, videos, imágenes, etc.)	Actividades de aprendizaje	Evaluación (rubro, instrumento y ponderación)
<p>4.1. Tipos de evaluación aplicables al contexto multigrado</p>	<p>Monedero Montoya, Juan José. (1998). Cap. 2. Las formas de la evaluación educativa. En <i>Bases teóricas de la evaluación educativa</i>. (pp. 33 – 46). Madrid: Aljibe.</p> <p>Formato Actividad 13.</p> <p>Actividad subida de archivo en Moodle.</p>	<p>Actividad 13. La evaluación y sus tipos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Da lectura al siguiente documento: <i>Bases teóricas de la evaluación educativa. Cap. Las formas de la evaluación educativa y</i>, en especial, el documento: <i>La propuesta educativa multigrado</i> (Pp. 101 – 108). 2. Una vez leído el documento, elabora un cuadro comparativo en donde incluyas los tipos y momentos de la evaluación indicando los siguientes elementos: <ol style="list-style-type: none"> a) Tipo de evaluación y sus características b) Momentos c) ¿Cómo puede ser aplicada? (Instrumentos). 	<p>Actividad 13</p> <p>Instrumento: Rúbrica</p> <p>Porcentaje: 5%</p>

		3. Para ello, descarga el documento base .	
4.2 Instrumentos de evaluación	<p>De Camillioni, A., Celman S., Litwin E., Palou de Maté, C. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En <i>La evaluación de aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo</i>. Recuperado el 30 de septiembre de 2016, de http://www.epetrg.edu.ar/Bibliografia%20PIE/CELMAN%20Susana,%20Es%20posible%20mejorar%20la%20evaluacion%20y%20transformarla%20en%20herramienta%20de%20conocimiento.pdf</p> <p>Wiki en Moodle.</p>	<p>Actividad 14. Estrategias de evaluación en mi secuencia didáctica</p> <p>A continuación, el participante incluirá una estrategia de evaluación a su secuencia didáctica.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Retomar la estrategia didáctica que desarrolló en Módulo anterior. 2. Identifica el objetivo, el contenido que tratará en la sesión, los recursos y, a partir de ello, estructura una estrategia de evaluación acorde a lo que plantea su sesión. Puedes apoyarte revisando los documentos: <ol style="list-style-type: none"> a) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? b) ¿Cómo evaluar? Métodos y estrategias para realizar una evaluación formativa. 3. Sube el documento a tu wiki personal. 	<p>Actividad 14</p> <p>Instrumento: Lista de cotejo</p> <p>Porcentaje: 5%</p>
Cierre del módulo	Wiki en Moodle.	<p>Actividad final.</p> <p>Como parte del trabajo que se ha estado desarrollando, es</p>	Ponderación: 20%

		<p>necesario que los docentes puedan elaborar una propuesta de mejora en su escuela. La propuesta podría estar en función de varios elementos que fuimos revisando a lo largo del curso o según las necesidades que usted observe como primordiales y que puede resolver desarrollando una innovación.</p> <p>Por ejemplo:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Mejora en las prácticas de enseñanza aprendizaje:2. Integración de la comunidad con la escuela: En función de incluirlos para mejorar las condiciones del aula, de los alumnos o si se pretende con educación no formal (es decir, cursos comunitarios).3. A través de la identificación del medio, podría establecerse una modificación en los horarios de clase, según las necesidades del mismo. <p>Para ello, se utilizará la wiki. En donde cada participante irá desarrollando su propuesta. Puede ser realizando una lluvia de ideas y después crear un plan de acción. Para que en la sesión en línea presente su plan de mejora y las acciones que ha de llevar a cabo en él, como una forma de cierre del curso.</p>	
--	--	--	--

CONCLUSIONES

El multigrado, es casi siempre sinónimo de escuela rural, por lo que en su mayoría, éstas se encuentran privadas de la infraestructura, materiales y recursos necesarios para el proceso de enseñanza – aprendizaje. En un alto porcentaje, los alumnos de este tipo de escuelas, viven en condiciones de pobreza, que a su vez, se traduce en deficiencias en su desarrollo social, lo cual inevitablemente permea en su desarrollo académico. A su vez, la política educativa ha tendido a privilegiar las escuelas de organización completa, además de contenidos dirigidos a otorgar mayor importancia al crecimiento económico, lo cual se relaciona con el ámbito urbano “como sinónimo de progreso, desarrollo y modernidad” (Juárez, Olmos y Ríos, 2020, p. 329).

Los docentes como sujetos primordiales para llevar a cabo el proceso educativo, deben lidiar con los aspectos antes mencionados, además de desenvolverse en un ámbito al cual no fueron preparados, por lo que los primeros años se vuelven en una forma de preparación para adentrarse y crear las formas bajo las cuales digerir el curriculum y a su vez, organizar la manera de generar las planeaciones para sus clases.

Éstos se enfrentan a una realidad que pudiera ser contraproducente para las prácticas educativas que realizan, pues las condiciones tanto políticas como socioeconómicas en las que se desenvuelven, permean negativamente tanto a la escuela, a los alumnos así como al proceso de enseñanza - aprendizaje, ya que comparados con los escenarios que presentan sus homólogos de escuelas completas, donde la política está generada prácticamente pensando en ellos; para los docentes multigrado, se muestra como olvidada por la autoridad y sin muchas oportunidades para fortalecer sus prácticas.

Lo cual, y a pesar de los aspectos antes mencionados, no merma el compromiso y el significado que van construyendo los docentes, pues su función es considerada por ellos, y a su vez, por los padres de familia y la comunidad, como valiosa y fundamental para otorgar herramientas a los educandos, que les permita, en algún momento, transformar su realidad y a su vez, los dote de mejores condiciones de vida. Lo que implica que la sugerencia que realiza la docente Liz: "Que nos pongan más atención a las escuelas multigrado todos damos lo mejor de nosotros porque nuestro niños aprendan", sea tomada en cuenta.

La idea anterior se presenta como una de las motivaciones, para que los docentes busquen mejores formas para generar el proceso de enseñanza, de tal suerte que, transforman el curriculum, basándose en sus primero años en el ensayo y error, la investigación, y en otros casos, la generación de círculos de apoyo con los inspectores.

Sin embargo, las carencias mencionadas anteriormente, se encuentran contempladas en el deber ser, donde en la Ley General de Educación (LGE), se encuentra estipulado en el Artículo 43, lo siguiente:

[...] El Estado impartirá la educación multigrado, [...] en centros educativos en zonas de alta y muy alta marginación. Para dar cumplimiento a esta disposición, las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, llevarán a cabo lo siguiente:

I. Realizar las acciones necesarias para que la educación multigrado cumpla con los fines y criterios de la educación, lo que incluye que cuenten con el personal docente capacitado para lograr el máximo aprendizaje de los educandos y su desarrollo integral;

II. Ofrecer un modelo educativo que garantice la adaptación a las condiciones sociales, culturales, regionales, lingüísticas y de desarrollo en las que se imparte la educación en esta modalidad;

III. Desarrollar competencias en los docentes con la realización de las adecuaciones curriculares que les permitan mejorar su desempeño para el máximo logro de aprendizaje de los educandos, de acuerdo con los grados que atiendan en sus grupos, tomando en cuenta las características de las comunidades y la participación activa de madres y padres de familia o tutores, y

IV. Promover las condiciones pedagógicas, administrativas, de recursos didácticos, seguridad e infraestructura para la atención educativa en escuelas multigrado a fin de garantizar el ejercicio del derecho a la educación. (pp. 17 -18).

En ese sentido, se vuelve vital producir estrategias que coadyuven en la modalidad, una de ellas, es la generación de materiales estructurados específicamente para ésta, ya que la única propuesta que se ha generado para la escuelas a cargo de la SEP, fue la *Propuesta Educativa Multigrado* (SEP, 2005), por lo que “las acciones para enriquecer la educación rural y multigrado han sido prácticamente nulas [...]” (Juárez, Olmos y Ríos, 2020, p. 340).

Asimismo, tal como lo marca la LGE, la elaboración de un modelo que pueda integrar la riqueza de la ruralidad al mismo tiempo que las necesidades y particularidades que se presentan en ella, de manera que el docente no deba digerir seis programas de estudio para generar las sesiones de clase para todo el grupo, se vuelve necesario para incidir en el multigrado.

Por otro lado, es importante mejorar las condiciones de infraestructura de las escuelas así como los recursos con los que se desenvuelven, ya que la mayoría

incluso, desearía poder utilizar las TIC para incluirlas en sus clases, sin embargo, esto sólo podría lograrse en el salón de clases, debido a que difícilmente los alumnos podrían contar con este tipo de herramientas en sus casas por las condiciones socioeconómicas en las que viven.

Este aspecto es un elemento importante que debe considerarse no sólo como un factor necesario para el proceso de enseñanza – aprendizaje, sino también como un aliciente que motive las prácticas que generen tanto docentes como los alumnos, día con día; lo cual a su vez, le permita a los primeros, la concepción de estrategias variadas que puedan influir en el aprovechamiento y la innovación en sus escuelas.

En el caso de los programas de la formación continua, se requieren mayores oportunidades que le permitan al docente, ir construyendo experiencias entre pares, de tal manera que se generen programas de formación para la modalidad multigrado, que les permitan compartir, generar y repensar sus prácticas, su contexto y sus necesidades, y que a su vez, les dote de las herramientas metodológicas que requiere su función, pues muchos de ellos, también tienen funciones de dirección, por lo que desempeñan dos cargos, lo que también influye en el tiempo de atención que se puede otorgar frente a grupo.

Considerando lo anterior, la propuesta que aquí se genera, contempla un programa tomando en cuenta las necesidades que los mismos docentes exponen como más latentes en su formación, sin embargo, ésta es perfectible, pues es de suma importancia incorporar en este trabajo las percepciones de docentes multigrado que permita que sea mucho más eficiente, con mayores retroalimentaciones al respecto.

Aunado a ello, de esta investigación, derivan otras preguntas como lo es: el significado que le otorga la comunidad a este tipo de escuelas, la didáctica que

debería considerarse en los materiales multigrado y los aspectos que son necesarios reflexionar para ser eficientes en la modalidad a la que está desarrollando. Cómo apoyar las funciones de gestión para aquellos docentes que tienen cargos de dirección, y la generación de estrategias que coadyuven en la función que éstos tienen en el aula y en el tiempo efectivo en ella.

Por otro lado, mi experiencia al realizar este trabajo significó reconocer desde la misma voz de los docentes sus necesidades, experiencias y expectativas que los maestros tienen desde el inicio de su práctica como maestros multigrado. Para mí era importante averiguar sus posturas y experiencias, que me permitieran reconocer las características de esta modalidad educativa, sus dificultades, y a su vez, las mismas deficiencias que encuentran en ella, que me dieran la pauta para generar una propuesta.

Si bien existen múltiples trabajos de investigación que permiten tener una caracterización de este tipo de escuelas, considero que aún es poco estudiada y poco considerada en propuestas tangibles, incluso es olvidada por los mismos campos académicos en educación.

Quizá aún queda el hecho de poder entablar una entrevista o trabajo de campo, que me permita ampliar la información con ellos y a su vez, poder observar de manera más cercana las sesiones de los docentes en campo, ello, creo que podría ser muy valioso y me daría también una perspectiva más amplia de las prácticas que se viven día con día.

Asimismo, pienso que el trabajo que aquí presento aún es un inicio y si bien me permitió tener un acercamiento a esta modalidad, me da la pauta para poder indagar aún más y tratar de generar más elementos que impacten en la modalidad de la mano con sus mismos actores, tanto docentes, alumnos y hasta cierto punto, padres de familia.

REFERENCIAS

Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. En: *Estudios Pedagógicos*. 36(1). Pp. 235-263.

Backoff Escudero, Eduardo. Pérez Morán, Juan Carlos. (Coord.) (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México*. México: INEE.

Bourdieu, Pierre. (1979). Los tres estados del capital cultural. En: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. Recuperado de: <https://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>

Bustos Jiménez, Antonio. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. En: *Revista de currículum y formación del profesorado*. 11(3). Pp. 1 - 26. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711311>

Brumat, Rosa María. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. [versión digital]. En: *Revista iberoamericana de educación*. 55(4). Recuperado el 19 de marzo de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3688179>

Carrasco, Lesvia. (2018). *Los retos del aprendizaje en las escuelas rurales*. México: INEE.

CONAFE. (2016). *Lineamientos operativos del programa prestación de servicios de educación inicial y básica bajo el modelo de educación comunitaria*. México: SEP.

CONEVAL. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2020). *Medición de la pobreza. Anexo estadístico de pobreza en México 2018-2020*. Recuperado de: https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/AE_pobreza_2020.aspx

Desimone, L., Porter, A., Garet, M., Yoon, K., & Birman, B. (2002). Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-year

Longitudinal Study. En: *Educational Evaluation and Policy Analysis*. (24)2. Pp. 81-112.

Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva*. (2a ed.). México: McGraw – Hill Interamericana.

Domínguez, Claudia, Organista, Javier y López, Maricela. (2018). Diseño instruccional para el desarrollo de contenidos educativos digitales para teléfonos inteligentes. En: *Apertura*. 10(2). México: Universidad de Guadalajara.

Estrada Rebull, María. (2015). Multigrado por derecho propio. En: *Revista latinoamericana de estudios educativos*. XLV(2). Pp. 43 – 62. México: Centro de estudios educativos. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27039624003.pdf>

Ezpeleta, Justa. (Septiembre-Diciembre, 1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. 15(15). En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos.

Fuentealba, Rodrigo y Imbarack, Patricia. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. En: *Estudios Pedagógicos*. 60(1). Pp. 257-273. Chile: Universidad Católica de Chile.

García Aretio, Lorenzo. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid: Síntesis.

Gil Rivera, María del Carmen. (2004). Modelo de diseño instruccional para programas educativos a distancia. En *Perfiles educativos*. XXVI (104). Pp. 93 - 114.

Gobierno del estado de Chihuahua. (Noviembre, 2019). *Capacitan a docentes en planeación didáctica en la escuela multigrado*. Recuperado de: <http://www.educacion.chihuahua.gob.mx/capacitan-docentes-planeacion-didctica-la-escuela-multigrado>

Góngora, Yisell y Martínez, Olga. (2012). Del diseño instruccional al diseño de aprendizaje con aplicación de las Tecnologías. En: *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(3). Pp. 342-360. España: Universidad de Salamanca.

INEE. (2015). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y Media Superior*. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/114/P1B114.pdf>

INEE. (2016 – 2017). Reporte Especial: Multigrado. [versión electrónica]. En: *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México. Recorrer, aprender y arribar*. (6). Año 2. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/GACETA-2016/gaceta-noviembre/LENGUAS/mobile/index.html#p=4>

INEE. (2018). *Resultados PLANEA 2018*. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/planea/resultados-planea/>

INEE. (2018). *Las prácticas de los docentes de educación indígena y escuelas multigrado, desde su propia perspectiva*. (Septiembre – diciembre 2018). México: RED.

INEE. (2019). *Evaluación integral de la política de educación multigrado. Informe final*. México: INEE. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-politica-de-educacion-multigrado.pdf>

Juárez, Diego. (enero – junio, 2012). Educación rural en escuelas primarias de Cuba. En: *Sinéctica*. 38. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000100008

Juárez, D., Vargas, P., y Vera, J. (2015). Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas primarias rurales en México. En: *Revista Senderos Pedagógicas*. 6. Pp.15 -27.

Juárez, Diego. (2017). *Percepciones de docentes multigrado en México y el Salvador*. México: ITESO.

Juárez, D., Olmos, A. y Osorio, E. (2019). *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Colombia: Universidad Católica de Oriente.

Leyva Barajas, Yolanda y González Nava, Marina. (2019). *Fortalecimiento de la formación continua para docentes en servicio*. [En línea]. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/fortalecimiento-de-la-formacion-continua-para-docentes-en-servicio/>

Línea de contraste. (Febrero, 2019). *Finalizan docentes curso "Estructura curricular de multigrado en el marco normativo de la dirección escolar"*. Recuperado de: <https://www.lineadecontraste.com/finalizan-docentes-curso-estructura-curricular-de-multigrado-en-el-marco-normativo-de-la-direccion-escolar/>

Martínez Rodríguez, Azucena del Carmen. (2009). El diseño instruccional en la educación a distancia. Un acercamiento a los modelos. En: *Apertura*. 9(10). Pp.104 -109. México: Universidad de Guadalajara.

McEwan, Patrick. (1998). La efectividad de las Escuelas Multigrado en Colombia. En: *International Journal of Education Development*. Stanford University. Recuperado de: <https://federaciondecafeteros.org/static/files/La%20efectividad%20de%20la%20Escuela%20Nueva%20en%20Colombia%20-%20Patrick%20J.%20McEwan.pdf>

Mercado, Ruth. (2012). *Una realidad negada. El trabajo docente en escuelas con grupos multigrado*. RMIE. 17(54). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000300015

Rockwell, Elsie y Garay Molina, Claudia. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. II(3). En: *Revista Mexicana de Historia de la Educación*.

Roix Tomas, Roser. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Madrid: Graó.

Rosas Carrasco, Lesvia Olivia. (2018). Los retos del aprendizaje en las escuelas rurales. En: *Red*. México: INEE.

Santibañez, Lucrecia, Rubio, Daniela y Vásquez Marisol. (2018). *Formación continua de docentes: política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales*. México: INEE. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F226.pdf>

Schmelkes, Silvia y Aguila, Guadalupe. (2019). *La educación multigrado en México*. México: INEE.

SEP. (2016). *Acuerdo número 21/12/16 por el que se emiten las reglas de operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2017*. México: SEP.

SEP. (2018) *Planes de estudio 2018. Licenciatura en Educación Primaria*. Recuperado de: <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>

Solana, Fernando, Cardiel, Raúl y Bolaños, Raúl. (1999). *Historia de la educación pública en México (1876 – 1976)*. (2a ed.) FCE: México.

Tapia Uribe, M. y Medrano Camacho, Verónica. (2016). *Modelos de formación continua de maestros en servicio de educación primaria: criterios e indicadores para su evaluación*. México: INEE.

Tuirán, Rodolfo y Quintana, Susana. (2012). *90 años de educación en México*. FCE: México.

Urrea Quintero, Sara Evelin y Figueredo de Sá, Elizabeth. (2018). Escuela Nueva colombiana: análisis de sus guías de aprendizaje. En: *Acta Scientiarum*. 40(3). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3033/303357581008/html/index.html>

Uttech, Melanie. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar*. México: Paidós.

Weiss, Eduardo. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. [versión electrónica]. En: *Perfiles educativos*. 22(90). Pp. 57 – 76.

Valencia, Nilson, *et al.* (2014). Los ambientes virtuales de aprendizaje: una revisión de publicaciones entre 2003 y 2013, desde la perspectiva de la pedagogía basada en la evidencia. En: *Revista Colombiana de Educación*. 66. Pp. 73-102. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Yukavetsky, Gloria. (2008). *¿Qué es el diseño instruccional?* [página web]. Recuperado de: <https://ticsunermb.wordpress.com/2008/04/08/?que-es-el-diseno-instruccional-por-gloria-j-yukavetsky/>

ANEXO 1

Vista general del sitio Formularios, donde se aplicó el instrumento de investigación.



Sección 1 de 8

Experiencia docente en multigrado

Este instrumento tiene por objeto recabar información que permita obtener una visión más específica acerca de la educación multigrado (necesidades, aportes, materiales y adversidades), así como las prácticas educativas llevadas a cabo por los docentes en esta modalidad.

Sección 2 de 8

Datos generales

Descripción (opcional)

Nombre:
Texto de respuesta breve

Años de servicio en una escuela de modalidad multigrado: *
Texto de respuesta breve

Lugar/zona donde se encuentra ubicada la escuela: *
Texto de respuesta largo

Condensado de respuestas en hojas de cálculo de Google Drive

Experiencia de los docentes multigrado (Respuestas)

Archivo Editar Ver Insertar Formato Datos Herramientas Formularios Complementos Ayuda

Mostrar tiempo

Nombre	Año de ingreso a la U	Logros o metas	Tipo de escuela	Número de alumnos	¿Cuántos grados atiende?	¿Cómo se organiza el aula?	¿Cómo maneja el tiempo?	¿Qué estrategias utiliza?	¿Cómo maneja los recursos?	¿Qué desafíos enfrenta?	¿Qué aprendizajes ha obtenido?
Denise	VILLA DE SAN CARLOS	12 años	PRIMARIA	100	5	<p>Si tengo un día de ausencia de una de las aulas de primaria, voy a la secundaria para dar clases.</p> <p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p>	<p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p> <p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p>	<p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p> <p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p>	<p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p> <p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p>	<p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p> <p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p>	<p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p> <p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p>
Yolanda Escobar	2011	Primaria	100	5	<p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p> <p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p>	<p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p> <p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p>	<p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p> <p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p>	<p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p> <p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p>	<p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p> <p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p>	<p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p> <p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p>	
Denise	2011	Primaria	100	5	<p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p> <p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p>	<p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p> <p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p>	<p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p> <p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p>	<p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p> <p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p>	<p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p> <p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p>	<p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p> <p>Trabajo con un grupo de niños que son de primaria y los voy a la secundaria para dar clases.</p>	

Respuestas de formulario 1

Cuestionario aplicado

Objetivo: Recabar información que permita obtener una visión más específica acerca de la educación multigrado (necesidades, aportes, materiales y adversidades), así como las prácticas educativas llevadas a cabo por los docentes en esta modalidad.

Población objeto: Docentes multigrado de nuevo ingreso (1 – 2 años), mediana experiencia (3 – 5 años) y experiencia alta (6 años en adelante).

Datos generales
Nombre:
Años de servicio en una escuela de modalidad multigrado:
Lugar/zona donde se encuentra ubicada la escuela:
Tipo de escuela (unitaria, bidocente, tridocente, etc.)
Número de alumnos y sus respectivos grados

Forma en la que se llevará a cabo la entrevista: En línea.

Inserción del docente en el ámbito multigrado

1. ¿Por qué decidió ser maestro en la modalidad multigrado?
2. Al inicio de su trabajo como maestro, ¿tuvo dificultades para desarrollarse en esta modalidad? ¿Por qué?

Si su respuesta fue afirmativa, ¿cuáles fueron esas dificultades y cómo las resolvió?

Aspectos didácticos del multigrado – aspectos metodológicos

3. ¿Cómo lleva a cabo la organización de sus alumnos para sus clases?
4. ¿Qué materiales y recursos didácticos utiliza de apoyo para el proceso de enseñanza - aprendizaje?
5. ¿Se apoya de los recursos del medio (cultivos, ganadería, talleres, etcétera) para explicar contenidos del plan de estudios?
6. Si su respuesta es afirmativa ¿Cuáles son y cómo los utiliza?

7. ¿Qué beneficio tiene la escuela multigrado en la formación de los alumnos?
8. ¿Toma como referencias algún modelo que se haya desarrollado para multigrado? En caso afirmativo, mencione cuál utiliza para sus clases.

Funciones de la docencia en multigrado

9. ¿Cuáles habilidades y conocimientos considera deben tener los docentes para desempeñarse en la modalidad multigrado?
10. ¿Se ha encontrado con desafíos a lo largo de su tránsito en multigrado? En caso afirmativo, ¿cuáles son?
11. ¿En su trabajo, realiza otras actividades además de aquellas relacionadas con la docencia? En caso afirmativo ¿Cuáles son?
12. ¿Considera que esas actividades impactan en su función principal como docente, ya sea negativa o positivamente? Describa sus razones.

Recursos e infraestructura

13. ¿Cuáles son los recursos con los que cuenta la escuela?
14. ¿Considera que esos recursos son suficientes para el desarrollo de su práctica educativa? ¿Por qué?
15. ¿Qué aspectos considera requiere su escuela y que podrían mejorar su trabajo, e influir en el aprendizaje de los alumnos?

Oportunidades de capacitación

16. ¿Ha tenido oportunidades de capacitación por parte de la Secretaría de Educación Pública? En caso afirmativo ¿Cómo ha sido la experiencia?
17. ¿Qué contenidos o herramientas considera importante incluirse en un curso o cursos de capacitación que podrían beneficiar su práctica docente en multigrado?

Experiencia al dar clases en multigrado

18. ¿Qué ha significado para usted dar clases en esta modalidad?
19. ¿Podría compartir una historia que lo haya marcado a lo largo de su carrera en multigrado?
20. Quisiera agregar algún comentario:

Algunas respuestas del cuestionario aplicado

Cuestionario 1

Nombre: Marina.

Años de servicio en una escuela de modalidad multigrado: Un ciclo escolar.

Lugar/zona donde se encuentra ubicada la escuela: Jalisco, zona 203.

Tipo de escuela (unitaria, bidocente, tridocente, etc.): Unitaria.

Número de alumnos y sus respectivos grados: 1° 2, 2° 2, 3°3, 4°1, 5°8, 6°1=17 alumnos.

¿Por qué decidió ser maestro en la modalidad multigrado? Es la única escuela que me ofrecían cerca de mi casa.

Al inicio de su trabajo como maestro, ¿tuvo dificultades para desarrollarse en esta modalidad? ¿Por qué? Sí, muchas.

Si su respuesta fue afirmativa, ¿cuáles fueron esas dificultades y cómo las resolvió? Me sentía perdida, no sabía cómo trabajar con todos los grados a la vez, pero sobretodo no sabía como (sic) planear.

¿Cómo lleva a cabo la organización de sus alumnos para sus clases? Los tengo en equipos, separados por grados, hay momentos en los que los reúno por ciclo, o se mezclan según los temas en los que haya relación o transversalidad.

¿Qué materiales y recursos didácticos utiliza de apoyo para el proceso de enseñanza - aprendizaje? Guías del alumno Montenegro, material zany, etc.

¿Se apoya de los recursos del medio (cultivos, ganadería, talleres, etcétera) para explicar contenidos del plan de estudios? Si su respuesta es afirmativa ¿Cuáles son y cómo los utiliza? En ocasiones.

¿Qué beneficio considera tiene la escuela multigrado en la formación de los alumnos? Los alumnos aprenden mutuamente.

¿Toma como referencia algún modelo que se haya desarrollado para multigrado? No.

¿Cuáles habilidades y conocimientos considera deben tener los docentes para desempeñarse en la modalidad multigrado? Todas, pero sobre todo disposición, tolerancia y muchas ganas de dar lo mejor de sí.

¿Se ha encontrado con desafíos a lo largo de su tránsito en multigrado? En caso afirmativo, ¿cuáles son? Sí con muchos. Poco apoyo por parte de los papás, un gran rezago.

¿En su trabajo, realiza otras actividades además de aquellas relacionadas con la docencia? En caso afirmativo ¿Cuáles son? Sí. Llevo a cabo todos los documentos de dirección.

¿Considera que esas actividades impactan en su función principal como docente, ya sea negativa o positivamente? Describa sus razones. Considero que todo es positivo, ya que aprendí a gestionar. Pero sí creo que me quita mucho tiempo para trabajar con los niños.

¿Cuáles son los recursos con los que cuenta la escuela? Servicio básico.

¿Considera que esos recursos son suficientes para el desarrollo de su práctica educativa? ¿Por qué? No, puesto que no uso las TICs, ya que no tenemos Internet, poca señal de celular. No contamos con cañón o proyector.

¿Qué aspectos considera requiere su escuela y que podrían mejorar su trabajo e influir en el aprendizaje de los alumnos? Internet y un cañón o proyector.

¿Qué contenidos o herramientas considera importante incluirse en un curso o cursos de capacitación que podrían beneficiar su práctica docente en multigrado? Que nos den tips para trabajar en un multigrado.

¿Ha tenido oportunidades de capacitación por parte de la Secretaría de Educación Pública? En caso afirmativo ¿Cómo ha sido la experiencia? NO.

¿Qué ha significado para usted dar clases en esta modalidad? Un gran reto, pues cuando llegué a esta escuela algunos niños de 5º, no sabían leer.

¿Podría compartir una historia que lo haya marcado a lo largo de su carrera en multigrado? Ver que los niños poco a poco avancen.

Quisiera agregar algún comentario: Gracias.

Cuestionario 2

Nombre: Wendy Ortiz.

Años de servicio en una escuela de modalidad multigrado: 1 año.

Lugar/zona donde se encuentra ubicada la escuela: Altamira.

Tipo de escuela (unitaria, bidocente, tridocente, etc.): Unitaria.

Número de alumnos y sus respectivos grados: 24 alumnos de primero a sexto.

¿Por qué decidió ser maestro en la modalidad multigrado? Me fue asignado.

Al inicio de su trabajo como maestro, ¿tuvo dificultades para desarrollarse en esta modalidad?
¿Por qué? Sí, porque en la escuela normal no nos habían preparado para ello.

Si su respuesta fue afirmativa, ¿cuáles fueron esas dificultades y cómo las resolvió? No sabía cómo trabajar con todos los alumnos al mismo tiempo, preguntando y buscando guías de apoyo.

¿Cómo lleva a cabo la organización de sus alumnos para sus clases? Por ciclos y temas.

¿Qué materiales y recursos didácticos utiliza de apoyo para el proceso de enseñanza - aprendizaje? Guías multigrado y todos los recursos que encuentre adecuados.

¿Se apoya de los recursos del medio (cultivos, ganadería, talleres, etcétera) para explicar contenidos del plan de estudios? Si su respuesta es afirmativa ¿Cuáles son y cómo los utiliza? Sí, son en la pesca y agricultura, hago ejemplos de estos.

¿Qué beneficio considera tiene la escuela multigrado en la formación de los alumnos? Hay mayor cooperación entre alumnos, buena comunicación e interacción a pesar de la diferencia de edades.

¿Toma como referencia algún modelo que se haya desarrollado para multigrado? No.

¿Cuáles habilidades y conocimientos considera deben tener los docentes para desempeñarse en la modalidad multigrado? Paciencia, vocación, empatía.

¿Se ha encontrado con desafíos a lo largo de su tránsito en multigrado? En caso afirmativo, ¿cuáles son? No encontrar material especial para multigrado, el que no se adecuan las actividades por parte de la SEP.

¿En su trabajo, realiza otras actividades además de aquellas relacionadas con la docencia? En caso afirmativo ¿Cuáles son? No.

¿Considera que esas actividades impactan en su función principal como docente, ya sea negativa o positivamente? Describa sus razones. Sí.

¿Cuáles son los recursos con los que cuenta la escuela? Si está equipada, tenemos casi todos los recursos, solo nos falta internet y agua potable.

¿Considera que esos recursos son suficientes para el desarrollo de su práctica educativa? ¿Por qué? Sí, porque con ellos hemos trabajado tranquilamente hasta el momento.

¿Qué aspectos considera requiere su escuela y que podrían mejorar su trabajo e influir en el aprendizaje de los alumnos? Requiere el apoyo de otro maestro, ya que podríamos enfocarnos en apoyar más al alumno, al tener menos alumnos.

¿Qué contenidos o herramientas considera importante incluirse en un curso o cursos de capacitación que podrían beneficiar su práctica docente en multigrado? Primeros auxilios, animales peligrosos como tratar alguna picadura.

¿Ha tenido oportunidades de capacitación por parte de la Secretaría de Educación Pública? En caso afirmativo ¿Cómo ha sido la experiencia? No.

¿Qué ha significado para usted dar clases en esta modalidad? Un reto diario, el tener que desarrollar las clases al mismo tiempo para diferentes grados.

¿Podría compartir una historia que lo haya marcado a lo largo de su carrera en multigrado? Mis alumnos recorren en lancha de 20 a 30 min diarios para llegar a la escuela, esto me ha marcado porque los padres de familia ponen todos sus medios para lograr que sus hijos estudien a pesar de que muchos de ellos no tuvieron la misma oportunidad.

Quisiera agregar algún comentario: Ojalá el gobierno volteara más hacia las escuelas multigrado en cuestión de temas educativos.

ANEXO 2

Formatos del curso: Estrategias para el trabajo en multigrado, de la teoría a la práctica

Actividad 2. Técnicas en mi aula

Técnica o método utilizados por el pensador	Condiciones en mi aula que favorecen su aplicación	Modificaciones según mi contexto	Habilidades que los alumnos podrían adquirir

Actividad 5 ¿Conozco mi comunidad?

Nombre de mi comunidad:

Estado y país donde se localiza:

Características de mi comunidad	Descripción por parte del docente
a) Los tipos de actividades económicas que se llevan a cabo en la comunidad (siembra, ganadería, comercio, etc.).	
b) Elementos culturales: Tipo de lengua que se habla (en caso de que se hablara una lengua indígena), costumbres de la comunidad, festividades, así como el nivel de la comunidad en la que acceden a educación.	
c) Identificación de la importancia que tiene la escolarización en la comunidad, especialmente en los padres-madres de familia.	
d) Servicios básicos con los que cuentan: drenaje, agua potable, pavimentación, etc.	

Actividad 10. Sistematización de mi técnica didáctica

Habilidad transversal

¿Qué habilidad o habilidades pueden desarrollarse transversalmente?

	Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
Contenidos:	Incluir el contenido que se trataría para el primer ciclo:	Incluir el contenido que se trataría para el segundo ciclo:	Incluir el contenido que se trataría para el tercer ciclo:

Materiales a utilizar

Descripción de la técnica

Actividad 12. Sistematización de una secuencia didáctica

Asignatura:	Incluir el nombre de la asignatura
Tema común:	Ubicar el tema que habrá de abordarse en los diferentes ciclos
Duración de secuencia y número de sesiones:	Indicar el número de sesiones que se requieren para llevar a cabo la secuencia didáctica.
Objetivos de aprendizaje:	Incluir los objetivos de aprendizaje que se plantean sean llevados a cabo por los estudiantes.

	Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
Contenidos:	Incluir el contenido que se trataría para el primer ciclo:	Incluir el contenido que se trataría para el segundo ciclo:	Incluir el contenido que se trataría para el tercer ciclo:

Secuencia didáctica	
Actividades de apertura:	Incorporar las actividades que se trabajarán para el contenido planteado, lo más común es que las actividades que se planean para la apertura o el inicio permitan que sea grupal, retomado el contexto en el que se desarrollan los alumnos.
Actividades de desarrollo:	Incluir las actividades que se trabajarán para el contenido, agregar aquellas que deben ser diferenciadas. Es necesario cuidar el nivel de dificultad que será asignado a cada uno de los niveles.
Actividades de cierre:	Integrar las actividades que proporcionan un cierre a la planeación que ha sido establecida. Es decir una conclusión o aspectos que permitan que el alumno comprenda el contenido, por ejemplo a través de preguntas, o la participación de éstos.

Recurso y materiales didácticos	
Recursos y materiales didácticos:	Incluir los materiales que serán utilizados en la ejecución de la planeación didáctica.

Estrategia de evaluación	
Instrumentos de evaluación o productos de evaluación:	Incluir la estrategia de evaluación acorde a las necesidades de la secuencia.

Actividad 13. La evaluación y sus tipos

Tipo de evaluación	Características	Momentos	¿Cómo puede ser aplicada en el aula? (Instrumentos)