

Docentes

**SERVICIO
EN LA FUNCIÓN
EDUCATIVA**

Intervención formativa

Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Intervención formativa

Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

*Práctica docente en la escuela multigrado
para la atención a la diversidad. Intervención formativa*

Primera edición, 2022
Serie digital: 978-607-8829-45-3
ISBN volumen digital: 978-607-8829-51-4

Coordinación general

Susana Justo Garza y Marcela Ramírez Jordán

Coordinación académica

Verónica Luz Cárdenas Moncada, María Esther Padilla Medina
y Alejandro Reyes Juárez

Redacción

Daniel Avilés Quezada, Juan José Bonilla Hernández, Martha
Leticia Casas Flores, Alejandro Gamboa Juárez, Tania García
Hernández y Nayeli Mejía Becerra

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
(Mejoredu) agradece la generosa colaboración de integrantes
de equipos técnicos estatales y de consejeros técnicos
y ciudadanos que contribuyeron con sus comentarios y
sugerencias a la elaboración de *Práctica docente en la escuela
multigrado para la atención a la diversidad. Intervención formativa.*

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

Coordinación editorial

Blanca Estela Gayosso Sánchez
Directora de área

Editor responsable

José Arturo Cosme Valadez
Subdirector de área

Editora gráfica responsable

Martha Alfaro Aguilar
Subdirectora de área

Corrección de estilo y formación

Salvador Sergio Ávila Figueroa

Fotografía de portada

Shutterstock

Hecho en México. Prohibida su venta.

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

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

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
(2022). *Práctica docente en la escuela multigrado para la atención
a la diversidad. Intervención formativa.*

**DIRECTORIO
JUNTA DIRECTIVA**

Silvia Valle Tépatl
Presidenta

María del Coral González Rendón
Comisionada

Etelvina Sandoval Flores
Comisionada

Florentino Castro López
Comisionado

Oscar Daniel del Río Serrano
Comisionado

Armando de Luna Ávila
Secretaría Ejecutiva

Laura Jessica Cortázar Morán
Órgano Interno de Control

TITULARES DE ÁREAS

Francisco Miranda López
Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores
Apoyo y Seguimiento a la Mejora
Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza
Vinculación e Integralidad del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
Administración

Índice

Introducción	7
1. Componentes de la intervención formativa	9
Problematización de la práctica en educación multigrado	14
Aspectos para la mejora y propósitos formativos	21
Contenidos formativos	23
Dispositivo formativo	26
Acompañamiento pedagógico	34
Monitoreo de la intervención	36
2. Documentación de la participación en la intervención formativa	39
3. Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa	42
Antes de la implementación de la intervención formativa	42
Durante la implementación de la intervención formativa	48
Después de la implementación de la intervención formativa	49
Referencias	51

Introducción

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) asume el mandato constitucional de revalorar a maestras y maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, así como de garantizar su derecho a la formación y el desarrollo profesional, a partir de una visión integral y amplia de la formación como un proceso continuo, que ofrece diversidad de oportunidades a los docentes para movilizar y resignificar sus saberes y conocimientos, “mejorar su práctica, afirmar su compromiso ético y, en general, fortalecer el ejercicio de su profesión” (Mejoredu, 2020: 62).

Por ello, en el marco de sus atribuciones jurídicas, Mejoredu puso a disposición de las autoridades de educación básica de los estados y de la Ciudad de México el *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica* cuyo objetivo es fortalecer la práctica docente y contribuir al desarrollo profesional de maestras y maestros en servicio mediante la formulación de intervenciones formativas graduales y progresivas con un enfoque situado que recuperen los saberes y conocimientos docentes; consideren el contexto escolar y sociocultural en el que laboran; promuevan la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo para compartir y generar saberes; y fortalezcan la autonomía y la identidad docente, con el fin de que contribuyan a garantizar el derecho de maestras y maestros a su formación y de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) del país a una educación de excelencia.

Como parte de este programa, se presenta la intervención formativa (IF) *Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad* la cual busca constituirse en una oportunidad para que los docentes¹ de preescolar, primaria y telesecundaria de educación multigrado, incluyendo a quienes están en la etapa de inserción, reflexionen de manera individual y colectiva sobre los retos, las potencialidades y prácticas de la educación multigrado para atender la diversidad propia de sus aulas y contextos, desde el enfoque de inclusión, a fin de integrar alternativas de enseñanza que favorezcan experiencias escolares significativas.

El logro de los propósitos de la intervención formativa requiere de la participación comprometida de las autoridades educativas (AE) responsables de su implementación, de tal manera que los espacios y procesos de formación resulten una experiencia enriquecedora para maestras y maestros. En función de ello, el presente documento brinda información organizada en tres apartados:

El primero, “Componentes de la intervención formativa” expone un panorama de la educación multigrado como preámbulo a la presentación de los distintos componentes de la presente intervención formativa (IF): problematización de la práctica, determinación de aspectos

¹ El término docente se refiere a maestras, maestros y figuras educativas que se desempeñan en la educación básica y educación media superior, desarrollando funciones docentes, directivas, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica, así como a los agentes educativos que participan en la formación de niñas y niños de cero a tres años en educación inicial.

para la mejora, definición de propósitos, los contenidos y el dispositivo formativo elegido, así como las pautas para el acompañamiento y monitoreo de la implementación de la presente intervención.

En un segundo momento se enuncia el sentido, la importancia y las alternativas para la “Documentación de la participación en la intervención formativa”, no sólo para sistematizar el propio proceso de formación, sino también para otorgar la constancia respectiva a quienes concluyan su proceso formativo.

El último apartado plantea “Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa” con la intención de contribuir con las AE a definir las acciones de coordinación entre las distintas figuras educativas involucradas en su implementación, de manera que se garanticen las condiciones para que la IF logre los propósitos previstos.

1. Componentes de la intervención formativa

Desde el enfoque de formación continua y desarrollo profesional docente que impulsa Mejoredu, los programas de formación continua se operan mediante intervenciones formativas (IF), las cuales constituyen un conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas y congruentes con el objetivo de mediano plazo del programa, que generan una constante interacción, análisis y articulación entre la práctica y la teoría para contribuir a la movilización, la resignificación y el fortalecimiento de los saberes y conocimientos y al ejercicio del diálogo, la reflexión y el trabajo colaborativo de los colectivos docentes en un tipo, nivel, modalidad, opción o servicio educativo.

Cada IF se integra por varios componentes que, como parte de un proceso en espiral se van re-actualizando de manera continua (figura 1.1), entre los que destaca la problematización de la práctica educativa como centro y eje de la formulación, porque permite identificar y contextualizar los problemas que enfrenta el docente en su práctica para determinar los aspectos que requieren mejorarse y los propósitos y contenidos de la IF, seleccionar el dispositivo formativo y definir las acciones de acompañamiento y monitoreo del proceso formativo.

Figura 1.1 Componentes de la IF



Fuente: elaboración propia.

A lo largo del periodo de mediano plazo que define el *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*, Mejoredu pondrá a disposición de las AE distintas IF que serán graduales, con el objetivo de ofrecer oportunidades formativas para las y los docentes que laboran en educación multigrado y, también, progresivas, para profundizar en los diversos contenidos formativos que son necesarios para responder a las distintas situaciones problemáticas que enfrenta su práctica. Mejoredu, en su carácter de instancia federal, toma como punto de partida dificultades identificadas desde una mirada nacional, con la intención de que, a partir de su enfoque situado, la IF se implemente considerando las expresiones particulares de dichas problemáticas en el contexto de cada escuela, zona o entidad.

La IF constituye un primer acercamiento a los múltiples y complejos desafíos educativos que enfrentan día con día maestras y maestros en las escuelas de preescolar, primaria y telesecundaria multigrado, para garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación de los estudiantes que asisten a ellas, de los cuales, un porcentaje significativo se encuentran en situación de vulnerabilidad.² La educación multigrado encuentra su sustento normativo en el artículo 43 de la Ley General de Educación –30 de septiembre de 2019–, en el cual se establece que ésta “se ofrecerá, dentro de un mismo grupo, a estudiantes de diferentes grados académicos, niveles de desarrollo y de conocimientos, en centros educativos en zonas de alta y muy alta marginación”.

Según el nivel educativo, las escuelas cuentan con uno, dos o tres docentes para atender los grados escolares existentes. De esta manera, pueden ser unitarias si hay un solo docente como responsable de todos los grupos que integran la escuela; bidocente, si son dos de ellos los que atienden a los tres grados de preescolar o los seis de primaria o los tres de secundaria; también, pueden ser tridocentes, cuando en una escuela primaria hay tres maestros que atienden los seis grados escolares.

La integración de los grupos con estudiantes de grados escolares distintos, su diversidad y sus implicaciones para el logro de los propósitos planteados en el plan y programas de estudio es uno de los grandes retos que enfrentan los docentes que desarrollan su labor educativa en escuelas multigrado.

Las escuelas multigrado tienen presencia en todos los niveles de educación básica, en los servicios general e indígena. Han representado una manera de garantizar el derecho a la educación en zonas con condiciones geográficas, sociales o culturales que generan una baja concentración de estudiantes. Se trata de escuelas ubicadas principalmente en áreas rurales con menos de 2 500 habitantes, que se dedican a actividades económicas asociadas al sector primario –agrícola, pecuario, etcétera–, con población indígena y, en un alto porcentaje, en espacios de llegada de personas jornaleras migrantes (Galván y Espinosa, 2017; INEE, 2019a, 2019c; Rosainzz, 2020).

² Poco más de 7 000 000 (26.5%) de niñas, niños y adolescentes (NNA) en edad de cursar la educación básica que habitan en 188 000 localidades rurales; de éstas, tres cuartas partes son comunidades de menos de 100 habitantes, a quienes se ofrece servicio educativo mediante las escuelas multigrado a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la educación comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) (INEE, 2019b).

Estos contextos, muchas veces, crean condiciones que constituyen retos adicionales para el trabajo docente que se expresan en aspectos como el rezago educativo, la inasistencia continua, la interrupción del ciclo escolar o la poca valoración de la escuela ante las necesidades económicas que enfrenta la familia, por ejemplo.

Las escuelas multigrado representan 35.1% del total en educación básica para el ciclo escolar 2019-2020, lo que se traduce en 80329 escuelas con esta forma de organización –públicas y privadas–, en las que laboran 112087 docentes (Mejoredu, 2021b: 95). A continuación, se presenta el detalle de docentes, estudiantes y escuelas de organización multigrado por nivel, tipo de servicio y sostenimiento (tabla 1.1).

Tabla 1.1 Docentes y estudiantes en escuelas de organización multigrado por nivel educativo, tipo de servicio y sostenimiento (2019-2020)

Nivel, tipo de servicio y sostenimiento	Docentes	Estudiantes	Escuelas
Preescolar	32 646	450 383	32 646
General público	12 325	216 142	12 325
Indígena público	5 175	99 947	5 175
Comunitario público	14 393	122 074	14 393
Privado	753	12 220	753
Primaria	68 758	1 189 129	40 116
General público	43 911	797 801	23 655
Indígena público	12 151	250 762	6 616
Comunitario público	10 340	95 029	8 931
Privado	2 356	45 537	914
Secundaria	10 683	143 003	7 567
Telesecundaria público	7 056	104 763	4 440
Indígena público	10	221	7
Comunitario público	3 608	37 909	3 114
Telesecundaria privado	9	110	6
Total	112 087	1 782 515	80 329

Fuente: Mejoredu, 2021: 96.

El tipo de servicio general concentra la mayor cantidad de escuelas de organización multigrado para todos los niveles, mientras que, en lo específico, de los preescolares indígenas públicos, 52.4% lo son, esto significa 5 175 escuelas donde laboran igual número de docentes, debido a que se contabiliza a las unitarias; asimismo, del total de las primarias indígenas públicas, 64.3% son multigrado, que corresponde a 6 616 escuelas donde laboran 12 151 docentes. En secundaria, 7 de las 25 escuelas reportadas como indígenas también son de organización multigrado (Mejoredu, 2021: 97).

En todas las entidades federativas hay escuelas multigrado, aunque en proporciones diferentes. Por ejemplo, en Chiapas, Zacatecas, San Luis Potosí, Durango, Hidalgo y Tabasco, el porcentaje es superior a 60% de los centros escolares de educación básica. Por el contrario, en Baja California y la Ciudad de México menos de 20% de escuelas son multigrado (INEE, 2019a).

Si bien el Estado ha desarrollado importantes esfuerzos con el fin de que NNAJ de comunidades pequeñas y alejadas accedan a la educación, aún son insuficientes para garantizar el acceso universal, la mayor pertinencia y abatir el rezago educativo (INEE, 2019d). Existen múltiples retos que enfrenta el SEN para mejorar las condiciones en que ha operado la educación multigrado, por lo que persiste precariedad de infraestructura escolar, políticas remediales, programas y materiales que no responden a las formas distintas de organización educativa, que además derivan en que los docentes asuman su experiencia multigrado como adversa (INEE, 2019b).

La desigualdad menoscaba el derecho a la educación de un amplio número de estudiantes y, de manera acentuada, de quienes pertenecen a alguno de los grupos que históricamente han sido excluidos, entre ellos indígenas, personas con discapacidad, jornaleros migrantes³ o que viven en condiciones de marginación, lo cual los coloca en situación de vulnerabilidad.⁴ Desde un enfoque de derechos humanos, es necesario priorizar la atención de estos estudiantes, por estar en mayor riesgo de exclusión en términos de acceso, permanencia, participación, aprendizaje y egreso del SEN (SEP, 2019).

Bajo este panorama, maestras y maestros que laboran en las escuelas multigrado, tanto rurales como indígenas, son quienes manifiestan las mayores complicaciones para encontrar respuestas apropiadas que les permitan avanzar en el aprendizaje de sus estudiantes, dado que los saberes que poseen y los esfuerzos que realizan parecen ser siempre insuficientes (INEE, 2015).

Trabajar en una comunidad, en una región indígena, es muy difícil, ya que hay comunidades en las que no se cuenta ni siquiera con un aula para trabajar. Trabajamos a veces en jacalitos. Para lograr los niveles de aprendizaje en estas regiones, en estos lugares, se tiene que considerar el

³ Además de los grupos históricamente discriminados por cuestiones de origen étnico o nacional, el color de piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica, de salud o jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, la lengua, las opiniones, la orientación sexual, la identidad de género, la identidad o filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, el idioma o cualquier otro motivo (SEP, 2019: 102).

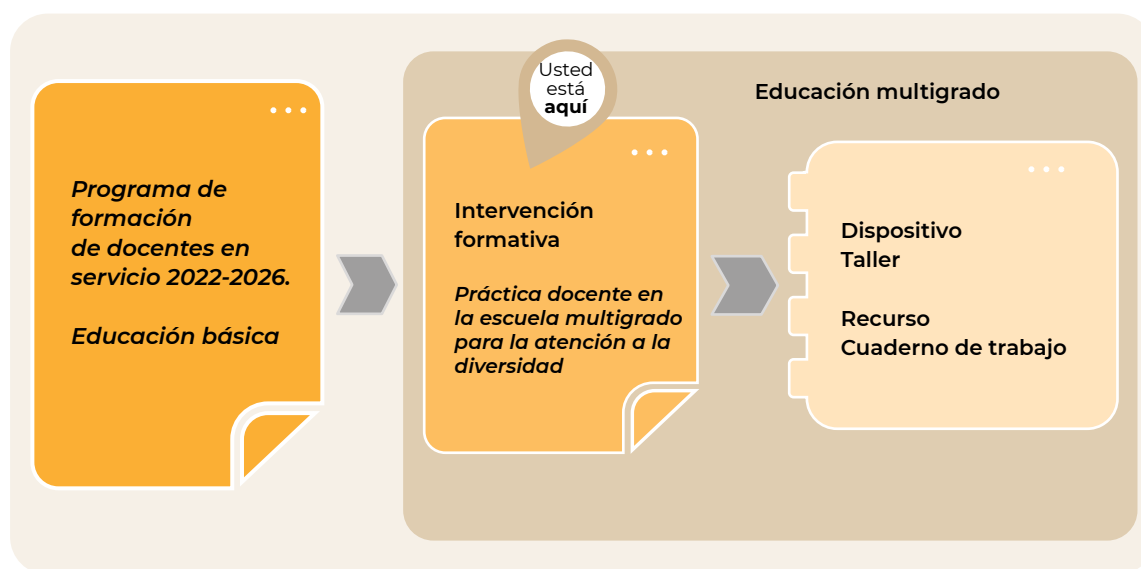
⁴ Situación de vulnerabilidad. Posición o estado de una persona o grupo que, por diferentes factores o la combinación de ellos, enfrentan situaciones de riesgo o discriminación como resultado de la acumulación de desventajas sociales e individuales que les impiden alcanzar mejores condiciones de vida (SEP, 2019: 113).

contexto, con qué contamos, porque a veces ni siquiera con material[...] El maestro tiene que sacar ideas de no sé dónde para poder desarrollar ambientes de aprendizaje, usar todo lo que los niños conocen, porque son niños hablantes de otras lenguas[...] Lo principal, creo yo, es considerar su contexto (GF, Dgo, Prees, 2014).

La contingencia sanitaria por covid-19, que vino a perturbar la dinámica de enseñanza y aprendizaje presencial en las escuelas, ha impuesto nuevas condiciones y retos a los docentes de multigrado y a sus comunidades educativas, al tiempo que presenta “nuevas oportunidades, en realidades no percibidas antes, en situación para la conquista de nuevos aprendizajes [...] [y] repensar la educación y cómo llevarla a todos de la mejor manera” (Ibarra-Aguirre, 2020).

La presente intervención formativa se dirige al personal docente de las escuelas multigrado de preescolar, primaria y telesecundaria, incluyendo a aquellos que ingresan al servicio –dando prioridad a su participación en el *Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026*⁵. A continuación, se exponen los distintos componentes de la intervención formativa *Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad*, la cual se concreta en el desarrollo de un taller como dispositivo formativo, titulado *Horizontes para la práctica docente en multigrado: educación inclusiva*, mismo que se acompaña de un cuaderno de trabajo, como recurso, a través del cual se busca detonar la reflexión individual y colectiva sobre la práctica docente y su problematización como base para la identificación y construcción de alternativas de mejora educativa. En la siguiente figura se presentan los distintos documentos que integran la IF en el marco del *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*.

Figura 1.2 Documentos que integran la IF dirigida a docentes de educación multigrado



Fuente: elaboración propia.

⁵ Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Disponible en: <<https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/programa-de-formacion-continua-de-docentes/programa-de-formacion-para-la-insercion-de-docentes-2021-2026-educacion-basica>>.

Problematización de la práctica en educación multigrado

El proceso de problematización realizado para iniciar la formulación de la presente IF implicó la recopilación y el análisis de referentes de investigación y política educativa de los últimos años relativos a la educación multigrado, así como artículos académicos y textos normativos respecto al enfoque de derechos, principios y planteamientos educativos vigentes,⁶ lo que permitió indagar las situaciones problemáticas que enfrentan los docentes de multigrado en su labor educativa y, con base en el “Marco de saberes y conocimientos para la formación continua” determinar las principales dificultades que afrontan en su práctica, mismas que se abordarán en el proceso de formación.

La indagación puso de manifiesto que las escuelas multigrado tienen una larga historia al ser la primera forma en que la escolarización Occidental empezó a expandirse de modo masivo en espacios a cargo de un solo maestro atendiendo a grupos con estudiantes de diferentes edades.

En el siglo XIX, la concentración poblacional en grandes ciudades y la influencia de la división del trabajo resultante de la Revolución Industrial llevaron a adoptar un modelo de escuela graduada, en el que los estudiantes eran divididos según algún criterio de *homogeneidad*, que sería el de edad o el de los conocimientos, o alguna combinación entre ambos (Miranda, 2020; Rockwell y Garay, 2014).

En este cambio también influyeron las teorías cognitivas de Piaget, que derivaron en el supuesto de que a una misma edad se corresponden más o menos iguales niveles de desarrollo; y que, por lo tanto, es posible dosificar de manera uniforme los conocimientos para una etapa –o grado escolar– durante la cual se espera que todo el grupo de estudiantes los adquiera. “Estas premisas fundamentaron el establecimiento del tratamiento monogradual de los planes de estudio de la escuela primaria; no obstante, se tendió a asumirlos de manera rígida e ignorando la dimensión cultural del desarrollo y el aprendizaje” (Pridmore y Santos, citados en Miranda, 2020: 8).

La escuela graduada se impuso como la norma para todas las escuelas, incluso las que no estaban en condiciones de realizarla, marcando la pauta considerada óptima por los sistemas educativos “modernos”. Durante más de un siglo en que se fue instalando la escuela graduada, se escucharon voces calificadas que recordaban que muchas escuelas seguían funcionando con uno o dos maestros, dadas las condiciones de la población atendida. En general, las autoridades lamentaban esta situación, pero dejaban la solución a un futuro, cuando ya no serían necesarias estas escuelas “irregulares”, pues se consideraba que el progreso llevaría a toda la población a concentrarse en asentamientos urbanos (Rockwell y Garay, 2014: 5).

⁶ Rodríguez, 2004; Vera y Yocupicio, 2007; Atilano, 2009; Arteaga, 2011; Santos, 2011; Morales, 2013; INEE, 2015; Espinosa y Pons, 2016; Rockwell y Rebolledo, 2016; Cano, 2017; Galván y Espinosa, 2017; Juárez, 2017; Cano e Ibarra, 2018; INEE, 2018; Juárez y Lara, 2018; INEE, 2019a, 2019c; Leyva y Santamaría, 2019; Vaillant y Manso, 2019; Cámara *et al.*, 2020; Rossainzz, 2020.

Así, la escuela multigrado ha sido supeditada al modelo graduado, obligada a adaptar, en la medida de lo posible, lo dispuesto para la escuela de organización completa y, además, desde una visión en la que lo *urbano* predomina y es entendido como lo moderno, desarrollado y deseable.

Las zonas rurales son espacios diferenciados de las zonas urbanas, pero históricamente, esta diferenciación, concebida desde la óptica urbana, las ubica como espacios “subdesarrollados”. Desde el discurso oficial que acoge una visión urbanocentrista, lo rural es percibido como periférico y alejado de la ciudad, no sólo desde el punto de vista geográfico, sino también desde lo cultural y económico. Esta visión impuesta desde lo urbano, invisibiliza la verdadera riqueza del ámbito rural y, por ende, las posibilidades de sus pobladores de mejorar sus niveles de vida de acuerdo con sus necesidades e intereses (Vargas, 2008: 80).

En México, desde 1936, la SEP unificó bajo una sola dirección los departamentos de escuelas rurales y escuelas urbanas en los estados y territorios, lo cual eliminó la diferencia formal entre los programas destinados al campo y a la ciudad. La razón fue contrarrestar la idea de que a los niños del campo se les brindaba una *educación de segunda*, frente a la ofrecida por las escuelas de las ciudades. Así, se planteó la necesidad de contar con un programa nacional uniforme, criterio vigente hasta nuestros días. Sin embargo, la referencia de la escuela urbana graduada ha dificultado la posibilidad de impulsar modelos alternativos que fortalezcan la relación pedagógica entre docentes y estudiantes en contextos rurales (Rockwell y Garay, 2014).

La visión de un modelo graduado se ha visto reflejada también en la formación docente. De acuerdo con Amanda Cano, Enrique Ibarra y Juan Carlos Ortega, existe una ausencia de programas de formación inicial y continua de docentes pertinentes para trabajar en territorios rurales e indígenas, atendiendo a grupos multigrado, lo cual constituye uno de los problemas más apremiantes del sistema educativo mexicano. Las acciones federales para subsanar este vacío son aún insuficientes y, en general, se han dejado en manos de las instancias educativas estatales (Cano, Ibarra y Ortega, 2018).

Muchas veces, la formación de competencias para la atención a grupos multigrado se considera de forma optativa y marginal en los programas de formación inicial, los cuales tampoco incluyen de manera suficiente los contextos de migración, multiculturalidad, necesidades educativas especiales y trabajo infantil (INEE, 2019a).

En ese sentido, David Ballesteros señala que en realidad “no existen docentes multigrado, lo que existe es docentes en escuelas multigrado”; esto sucede por la escasa formación profesional inicial y continua específica “dado que esa es la realidad de un país donde impera lo diverso y lo plural, no se puede seguir concibiendo una lectura común del escenario educativo, se debe apelar a una lectura singular y específica” (Ballesteros, 2017: 9).

Por lo anterior, el trabajo con la diversidad distintiva de las escuelas multigrado⁷ manifiesta no sólo por la diferencia en edades y grados escolares, sino también por la variedad de necesidades, intereses, habilidades y ritmos de aprendizaje, así como de procedencias, costumbres

⁷ La “diversidad dentro de la diversidad” (Boix, citado en Galván y Espinosa, 2017).

y experiencias de vida de los estudiantes, se ha experimentado como una dificultad para la práctica docente. En este sentido, maestras y maestros de multigrado intentan adecuar su enseñanza a lo que se entiende como la educación deseable organizada por grados escolares, en lugar de desarrollar procesos de enseñanza que respondan a un sentido amplio y profundo de la educación multigrado, desde lo cual se comprende que todo el grupo de estudiantes de un aula multigrado no sólo comparten el aula, sino las situaciones didácticas y los saberes que allí circulan (Bustos, citado en Santos, 2011), de manera que la diversidad enriquece el aprendizaje.

No obstante, desde finales del siglo XX y principios del actual se ha cuestionado cada vez más la idea que sostiene el modelo monogrado de que el trabajo con un grupo de la misma edad de estudiantes permite avanzar al mismo ritmo y lograr paso a paso que adquieran los aprendizajes que se plantean en el currículum, lo cual, incluso, es un aspecto importante en la explicación de la desigualdad de trayectorias educativas. Por esto, hay planteamientos que reconocen la pluralidad entre estudiantes y la necesidad de diversificación de las formas de enseñar en todas las escuelas (Rockwell y Garay, 2014). En este sentido, ha ido tomando importancia el enfoque de la educación inclusiva, desde el cual se busca dar paso a nuevas concepciones sobre la diversidad en la escuela y la importancia de su atención como parte de garantizar el derecho a la educación de todas y todos.

La educación inclusiva representa una perspectiva que permite analizar cómo transformar los entornos del aprendizaje, y los sistemas educativos en general, para responder a la diversidad de los estudiantes. “El propósito de la educación inclusiva es permitir que maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, citado en INEE, 2019a: 73).

Así, una educación inclusiva se propone planificar, desde la mirada y la lógica de la diversidad y desarrollar “situaciones comunes de enseñanza, aprendizaje y convivencia que ofrezcan opciones para que todas y todos puedan: 1) involucrarse y participar en ellas; 2) acceder a un contenido común y comprenderlo; y 3) mostrar y compartir lo aprendido o expresar su punto de vista, independientemente de sus características individuales –físicas, culturales y sociales–” (Mejoredu, 2020a: 28).

Desde esta perspectiva, toma mayor sentido el gran potencial pedagógico y social de la educación multigrado, como lo demuestra el número creciente de estudios y experiencias al respecto (Vera y Yocupicio, 2007; Galván y Espinosa, 2017; Juárez y Lara, 2018; Rossainz, 2020). De hecho, en el ámbito nacional (principalmente en el sector privado de la educación) e internacional existen experiencias prestigiosas y de alta eficacia educativa en educación multigrado (INEE, 2019c). De acuerdo con Lucila Galván y Lydia Espinosa: “la diversidad multigrado cimienta un gran potencial pedagógico porque, ante esa heterogeneidad tan distintiva, los docentes tienen oportunidad de desarrollar una enseñanza diversificada e incluyente, con respuesta simultánea a las necesidades educativas de todos los alumnos” (Galván y Espinosa, 2017: 3).

Como parte del enfoque de educación inclusiva, es relevante valorar e incorporar a los procesos de enseñanza y aprendizaje, los intereses, las necesidades y las experiencias de los

estudiantes, así como la riqueza de culturas, costumbres y saberes locales, a fin de brindar una educación pertinente.

No obstante, se identifica que en las escuelas multigrado:

- ▶ Predominan prácticas de enseñanza basadas en un modelo graduado con concepciones sobre el aprendizaje como proceso homogéneo o uniforme, lo que dificulta reconocer su potencial pedagógico para la atención a la diversidad propia de las aulas y limita oportunidades de aprendizaje y participación.
- ▶ Persisten representaciones deficitarias o de escasa valoración de la escuela multigrado, de las comunidades, procedencias y costumbres de los estudiantes, así como de las expectativas sobre su aprendizaje, lo que limita la posibilidad de desarrollar experiencias escolares que sean pertinentes y significativas para todas y todos.

A partir de las orientaciones para la problematización, sugeridas en el “Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua”⁸ se continuó con el establecimiento de algunas causas asociadas a estos problemas desde la formación continua:

Tabla 1.2 Causas asociadas al problema 1

Problema de la práctica docente	
Desafíos que implica considerar la atención simultánea a estudiantes de diferentes grados, ante lo cual predominan prácticas de enseñanza basadas en un modelo graduado con concepciones sobre el aprendizaje como proceso homogéneo o uniforme, lo que dificulta reconocer el potencial pedagógico del servicio para la atención de la diversidad propia de su aula y limita oportunidades de aprendizaje y participación.	
Núcleos	Los procesos formativos no contribuyen a:
I. Saberes y conocimientos sobre el porqué y para qué de la educación.	<ul style="list-style-type: none"> • La apropiación del enfoque de inclusión para incorporar prácticas que valoren y atiendan la diversidad propia de multigrado como condición que enriquece la convivencia y las oportunidades para aprender. • La identificación de los elementos que favorecen o dificultan el aprendizaje de los estudiantes en el aula multigrado y por lo tanto la garantía de su derecho a la educación.

⁸ El “Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua”, puede consultarse en el documento del *Programa de formación para docentes 2022-2026. Educación básica*. Disponible en <<https://www.gob.mx/mejoredu>>.

Núcleos	Los procesos formativos no contribuyen a:
<p>II. Saberes y conocimientos para fortalecer, asesorar y acompañar la enseñanza y el aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La comprensión de la importancia y las posibilidades de planear y desarrollar actividades de enseñanza diversificadas y formas flexibles para organizar al grupo, que parten de la heterogeneidad y el contexto de cada aula considerando los intereses, las necesidades, capacidades y demandas de los estudiantes de multigrado. • El desarrollo de actitudes favorables sobre la participación de los estudiantes, su expectativa de aprendizaje y desarrollo integral.

Fuente: elaboración propia.

La atención a estudiantes de diferentes grados en un mismo salón de clases requiere planear y desarrollar estrategias diversificadas de enseñanza, desde una visión distinta a las prácticas sincronizadas y uniformes que prevalecen en las escuelas regulares o de organización completa.

La atención a un grupo tan diverso de estudiantes representa un reto para la formación inicial y continua de los docentes. A esto, se suman las propias complicaciones que implica trabajar con base en un currículo nacional y materiales educativos que también responden a una concepción homogénea y graduada de los grupos escolares (Arteaga, 2011; Santos, 2011; Cano, 2017; Juárez y Lara, 2018; Rossainzz, 2020).

Los docentes por lo general enfrentan estos desafíos con orientaciones insuficientes y capacitación específica, bajo una visión que considera a la diversidad como un problema y que aborda la educación multigrado a partir de las características y los formatos derivados de la escuela graduada, como la organización idónea para promover los aprendizajes escolares y cumplir a cabalidad el programa educativo. Por ejemplo, “los maestros dividen a los estudiantes al interior del aula por grado escolar, generando así, por un lado, una segregación del aprendizaje basada en estrategias tradicionales, y por otro, desaprovechando las potencialidades que implica la diversidad al interior de las aulas multigrado” (Rossainzz, 2020). Sin embargo, la educación inclusiva demanda situaciones comunes de enseñanza, aprendizaje y convivencia, planeadas para la diversidad de personas con capacidades, experiencias y motivaciones singulares; y superar así la idea de un estudiante estándar u homogéneo.

El referente de la escuela monogrado, también limita la participación de los estudiantes y la interacción entre ellos, así como el tiempo disponible para abordar los contenidos, por lo que éstos se tratan de manera superficial, favoreciendo un aprendizaje memorístico y poco reflexivo, además, se desarrollan escasas estrategias de trabajo colaborativo y se ofrece poca atención a los estudiantes que requieren mayor apoyo.

“Lo más evidente de este punto tiene que ver con la creencia que indica que debe esperarse que todos los alumnos de un grado deben aprender de la misma forma y al mismo tiempo” (Santos, 2011: 74), enfoque que ha permeado al sistema educativo y, por lo tanto, a las prácticas de los docentes de cualquier escuela. No obstante, en la actualidad se busca avanzar hacia un modelo de educación que atienda la diversidad, desde el enfoque de la educación

inclusiva, para la que el aula multigrado resulta una condición invaluable para fomentar tanto el aprendizaje personalizado como el sentido de pertenencia a una comunidad escolar que, lejos de la homogeneidad, toma en cuenta y respeta las diferencias (Galván y Espinosa, 2017: 3).

En este sentido, es pertinente que en la formulación de IF dirigidas a docentes de educación multigrado, se consideren las implicaciones de la educación inclusiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje en multigrado, como parte de los procesos de reflexión y problematización de la práctica que se promuevan, para cuestionarse concepciones, perspectivas, analizar causas y contextos, con la intención de identificar aspectos de la práctica que requieren mejorarse.

El aula multigrado podría ser un referente pedagógico si se entendiera a nivel teórico y práctico que la didáctica que precisa es necesaria en todas las aulas y en todas las escuelas, porque la diversidad de habilidades, conocimientos, necesidades, intereses y expectativas es propia de todas ellas. Pero hasta llegar a ello es preciso hacer visible lo invisible, poniendo en valor aquellas prácticas pedagógicas que incluyan la diversidad como principio básico (Boix y Bustos, 2014: 14).

Tabla 1.3 Causas asociadas al problema 2

Problema de la práctica docente	
Desafíos para promover el aprendizaje y la participación de los estudiantes, identificando que persisten representaciones deficitarias o de escasa valoración de las comunidades, procedencias y costumbres de los estudiantes, así como de sus facultades de aprender, lo que limita posibilidades de desarrollar experiencias escolares que sean pertinentes y significativas para todas y todos.	
Núcleos	La formación docente no contribuye a:
II. Saberes y conocimientos para fortalecer, asesorar y acompañar la enseñanza y el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> El desarrollo de habilidades y actitudes para establecer un vínculo pedagógico positivo con los estudiantes, libres de estigmas y determinismos que limitan las oportunidades de aprender.
III. Saberes y conocimientos para la mejora en colaboración.	<ul style="list-style-type: none"> La generación de espacios de reunión docente de multigrado que se orienten a la atención de los retos de la enseñanza y el aprendizaje. La construcción de una visión compartida de la enseñanza, el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes en multigrado, considerando las condiciones que posibilitan o limitan la enseñanza y el aprendizaje.
IV. Saberes y conocimientos de la práctica y la experiencia.	<ul style="list-style-type: none"> El reconocimiento y la deconstrucción de creencias acerca de la práctica docente en multigrado.
V. Saberes y conocimientos para el fortalecimiento de la identidad profesional.	<ul style="list-style-type: none"> La identificación del papel de la práctica docente en la solución de problemas de aprendizaje y de enseñanza, dentro del aula y como parte de una comunidad escolar.

Fuente: elaboración propia.

Las prácticas de los docentes que se desempeñan en los contextos rurales, indígenas o migrantes se enfrentan a desafíos que imponen las condiciones del territorio en que está situada la escuela, por las situaciones de pobreza y marginación en las que viven sus estudiantes y que se han visto agravadas ante la contingencia sanitaria por la enfermedad covid-19 (Juárez, 2017; INEE, 2019a, 2019c; Leyva y Santamaría, 2019).

Estos referentes contextuales de las escuelas multigrado contribuyen a la construcción de experiencias escolares y la manera en que éstas se significan. Es común que los maestros multigrado mexicanos comparen sus resultados con los de las escuelas *grandes*, puesto que en general consideran que éstas funcionan mejor y que en ellas los niños aprenden más (Estrada, 2015).

Así, prevalecen entre el magisterio concepciones deficitarias sobre las escuelas multigrado, y bajas expectativas de aprendizaje de sus estudiantes; los propios docentes definen a la educación multigrado como incompleta y no como una alternativa escolar con valor propio (Rossainz, 2020). De hecho, “en el imaginario social persiste la idea de que se trata de escuelas de castigo para los docentes principiantes o bien para hacer mérito” (Cano *et al.*, 2018: 9). Se sabe que las expectativas de los docentes influyen en los resultados educativos, por lo que, en este caso, su percepción de que las escuelas multigrado son *de segunda* puede repercutir en el logro de los alumnos (Little, citado en Estrada, 2015). Además, el “rezago educativo, desde la perspectiva de muchos actores educativos, es imputable a las condiciones de los estudiantes o a los mismos estudiantes, y no a la pertinencia de la educación” (INEE, 2019c: 127).

Estas representaciones deficitarias de la escuela multigrado y las bajas expectativas de aprendizaje de los estudiantes, influyen en la configuración de la identidad profesional y la búsqueda de alternativas de innovación y mejora continua para erradicar prácticas inequitativas que reproducen estigmas y limitan sus oportunidades de aprendizaje y participación. Por ello, se hace necesario promover un cambio de perspectiva sobre la escuela multigrado, las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes y la obligación del SEN de garantizar el derecho a la educación del total de NNAJ (Juárez y Lara, 2018; INEE, 2019a, 2019c; Leyva y Santamaría, 2019).

Como parte de la valoración de las posibilidades que ofrece la escuela multigrado para el aprendizaje y desarrollo integral de sus estudiantes, se recupera el planteamiento de Galván y Espinosa (2017) respecto a tres dimensiones para atender a la diversidad de estudiantes:

- 1. Dimensión pedagógica:** plantea la organización del grupo y el desarrollo de actividades considerando los ritmos de aprendizaje y las preferencias de los estudiantes; es decir, fomenta el desarrollo de formas flexibles para organizar al grupo que parten de la heterogeneidad y el contexto de cada aula y que admiten las decisiones de los niños sobre su participación.
- 2. Dimensión emocional:** la enseñanza multigrado implica atender las situaciones personales de los alumnos con tacto y sensibilidad pedagógica a través de fortalecer la comunicación con los estudiantes y entre ellos, y de demostrar interés legítimo por comprender e implicarse en sus problemas.

3. Dimensión social: la diversidad multigrado está atravesada por la dinámica de los contextos comunitarios donde las escuelas se ubican; las condiciones y disyuntivas de la población entran al aula a través de la situación de vida de los alumnos y sus peculiares trayectorias escolares.

En el fondo, lo que se busca es ofrecer oportunidades para la construcción de experiencias escolares significativas para los estudiantes, sustentadas en el respeto a sus rasgos socioculturales y derechos, las cuales promuevan la reflexión sobre el mundo y sobre sí mismos en él, a partir de ofrecerles oportunidades de participar en lo que se decide y hace en la escuela y en su entorno (Espinosa y Pons, 2016).

Al respecto de lo anterior, Iván Espinosa y Leticia Pons mencionan que hay dos componentes que son clave en la configuración de experiencias escolares significativas: la dimensión intercultural-afectiva y el pensamiento crítico del profesorado. La primera, se refiere al establecimiento de relaciones de respeto por el otro como partícipe de una cultura; por lo que es, piensa, cree y siente. Es decir, lo afectivo cobra importancia y se construye a partir de saberes y disposiciones que concurren en la escuela y se involucran en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, el pensamiento crítico del profesorado permite desarrollar métodos de reflexión sobre sus prácticas y fundamentos, así como sobre los elementos del currículo, para promover procesos de cambio y buscar alternativas a lo que se hace, con el fin de configurar aprendizajes más pertinentes para los estudiantes y los integrantes de la comunidad de la que son parte. El docente que asume un pensamiento crítico no se limita a reproducir un conocimiento certero y acabado, sino que provoca procedimientos dialógicos para actuar sobre las condiciones de vida de sus estudiantes (Espinosa y Pons, 2016). Y es gran parte de lo que se persigue con la propuesta de esta intervención formativa.

En función de lo anterior, se establece como problema al que se espera atender mediante la presente intervención formativa, el siguiente: que en las escuelas multigrado prevalecen prácticas de enseñanza basadas en un modelo de escuela graduada y permeadas por representaciones de escasa valoración de la organización multigrado, de sus estudiantes y del contexto. Lo anterior, debido a que los procesos formativos no contribuyen a reconocer el potencial pedagógico del servicio para la atención de la diversidad propia de su aula; a establecer un vínculo pedagógico con los estudiantes libres de estigmas y determinismos; así como a reflexionar sobre las concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes de diversos grados, lo que limita posibilidades de desarrollar experiencias escolares que sean pertinentes y significativas para todas y todos.

Aspectos para la mejora y propósitos formativos

Una vez desarrollada la problematización, fue posible delinear, con apoyo en el “Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua”, los aspectos que se abordan en la presente IF para contribuir a la mejora de la práctica de los docentes que laboran en educación multigrado, los cuales se enlistan a continuación organizados por Núcleos.

Núcleo I. Saberes y conocimientos sobre el porqué y para qué de la educación

- ▶ Procesos para la atención a la diversidad que contribuyan a la inclusión educativa de todos los estudiantes considerando características, contextos, intereses, necesidades y expectativas de niñas, niños y adolescentes.
- ▶ Procesos de acompañamiento a estudiantes en el aula en atención a sus necesidades formativas y personales y el reconocimiento de las diversas formas de aprendizaje.

Núcleo II. Saberes y conocimientos para fortalecer, asesorar y acompañar la enseñanza y el aprendizaje

- ▶ Procesos enfocados en la interacción con los estudiantes en el aula considerando intereses, necesidades, capacidades y demandas de los estudiantes de multigrado.
- ▶ Acciones para planificar y adecuar el aprendizaje y la enseñanza para responder a las necesidades que se presentan en la práctica.

Núcleo III. Saberes y conocimientos para la mejora en colaboración

- ▶ Procesos para construir una visión compartida de las características y condiciones del contexto, en particular el escolar, que posibilitan o limitan el desarrollo del aprendizaje en el aula.
- ▶ Participación e intercambio colectivo sobre las prácticas docentes y su mejora a partir del análisis de las condiciones contextuales y los factores que influyen en la enseñanza.

Núcleo IV. Saberes y conocimientos de la práctica y la experiencia

- ▶ Estrategias que permitan la incorporación de cambios en la práctica para mejorar el proceso de enseñanza y transformar el aprendizaje en algo apasionante y de disfrute en los estudiantes.

Núcleo V. Saberes y conocimientos para el fortalecimiento de la identidad profesional

- ▶ Actitudes y valores que propician el compromiso ético con su profesión y el reconocimiento de su función social y como agente de cambio para desarrollo de su práctica.
- ▶ Representaciones acerca del ser docente y su influencia para la construcción del sentido de pertenencia e identidad profesional.

En función de lo previo, esta IF persigue los siguientes propósitos:

- ▶ Comprender las implicaciones de una educación inclusiva en los contextos particulares de las escuelas multigrado donde se desarrolla la práctica docente.
- ▶ Identificar alternativas para la atención a la diversidad a partir de las características, los contextos, los intereses, las necesidades y las expectativas de niñas, niños y adolescentes que asisten a multigrado.

- ▶ Favorecer un vínculo positivo con todos los estudiantes, con base en el respeto, la confianza y altas expectativas de aprendizaje, que permita superar estigmas y determinismos, para motivar la participación, el aprendizaje y la convivencia en el aula multigrado.
- ▶ Desarrollar acciones para planificar y acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes que consideren la diversidad como oportunidad de aprendizaje, así como espacios de participación e integración que la educación multigrado requiere.
- ▶ Promover el trabajo colaborativo entre docentes de multigrado para la atención de problemas de enseñanza y aprendizaje a partir de una visión compartida de las condiciones que posibilitan o limitan el aprendizaje y las potencialidades de la educación multigrado, la reflexión de la experiencia y el trabajo colaborativo.
- ▶ Generar acciones que promuevan cambios en la práctica docente para mejorar el proceso de enseñanza y contribuir a la construcción de experiencias escolares significativas.
- ▶ Fortalecer la identidad profesional y el compromiso ético de los docentes que laboran en escuelas multigrado, a partir de revalorar la educación multigrado y la función que desempeñan en el cumplimiento del derecho a la educación de estudiantes en contextos de alta marginación.

Contenidos formativos

A partir de la revisión de la literatura consultada para la problematización, de los aspectos de mejora de la práctica y propósitos definidos, así como de los elementos y las fuentes que aporta el “Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua” para apoyar la selección de contenidos, se definieron aquellos que se abordarán en la presente IF.

En congruencia con el análisis holístico de la práctica que supone la problematización, es importante prever que los contenidos en el diseño de la IF comprendan la apropiación de conceptos, el desarrollo de habilidades y la expresión de actitudes que posibiliten al docente la solución de situaciones problemáticas analizadas, nuevos significados sobre su práctica y mejores herramientas para afrontar los desafíos de su profesión, jerarquizados a partir de la propuesta de Díaz-Barriga y Hernández (2005) en:

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

A continuación, se presentan los contenidos que se abordan en la presente intervención formativa para lograr los propósitos planteados, a partir de la problematización y de la determinación de los aspectos para la mejora de la práctica de los docentes de educación multigrado.

Tabla 1.4 Contenidos formativos de la IF y su relación con los propósitos establecidos

Núcleo	Dimensión	Propósitos	Contenidos
I	<i>Sobre el derecho a la educación.</i>	<ul style="list-style-type: none"> Comprender las implicaciones de una educación inclusiva en los contextos particulares de las escuelas multigrado donde se desarrolla la práctica docente. Identificar alternativas para la atención a la diversidad a partir de las características, los contextos, los intereses, las necesidades y las expectativas de niñas, niños y adolescentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprensión del enfoque de la educación inclusiva, a fin de valorar sus expresiones e implicaciones para la enseñanza, el aprendizaje y la participación en la organización multigrado. (Declarativo) Disposición para reflexionar y modificar las prácticas que dificultan la interacción, participación y colaboración entre todos los estudiantes del aula multigrado. (Actitudinal) Análisis e implementación de estrategias para una enseñanza diversificada y pertinente, que favorezca la participación y el aprendizaje colaborativo. (Procedimental)
II	<i>Sobre el vínculo con los estudiantes.</i>	<ul style="list-style-type: none"> Favorecer un vínculo positivo con todos los estudiantes, con base en el respeto, la confianza y altas expectativas de aprendizaje, que permita superar estigmas, y determinismos, para motivar la participación, el aprendizaje y la convivencia en el aula multigrado. 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de las barreras para el aprendizaje y la participación que se presentan en las escuelas multigrado. (Declarativo) Valoración de la importancia del vínculo positivo con los estudiantes, para favorecer la colaboración, el aprendizaje y la participación. (Actitudinal)
II	<i>Sobre la enseñanza y el aprendizaje.</i>	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollar acciones para planificar y acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes que consideren la diversidad como oportunidad de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de habilidades para planear situaciones de aprendizaje a partir de las necesidades, los intereses y los contextos de sus estudiantes, considerando la organización y potencialidad de multigrado. (Procedimental)



Núcleo	Dimensión	Propósitos	Contenidos
III	<i>Sobre la vinculación y colaboración interna con la comunidad escolar.</i>	<ul style="list-style-type: none"> Promover el trabajo colaborativo entre docentes de multigrado para la atención de problemas de enseñanza y aprendizaje a partir de una visión compartida de las condiciones que posibilitan o limitan el aprendizaje y las potencialidades de la educación multigrado, la reflexión de la experiencia y el trabajo colaborativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de factores aspectos que contribuyen a la mejora de la práctica docente con base en el reconocimiento de las particularidades y el potencial pedagógico de la educación multigrado. (Declarativo) Establecimiento de vínculos de colaboración con otros docentes y actores educativos como base para la mejora de la práctica docente. (Actitudinal)
IV	<i>Sobre la innovación de la práctica.</i>	<ul style="list-style-type: none"> Generar acciones que promuevan cambios en la práctica docente para mejorar el proceso de enseñanza y contribuir a la construcción de experiencias escolares significativas. 	<ul style="list-style-type: none"> Problematización de su práctica educativa, identificando los factores que es posible atender a partir del fortalecimiento de ésta. (Procedimental) Reconocimiento del potencial pedagógico y social de multigrado para garantizar el derecho a la educación en comunidades de alta marginación. (Actitudinal)
V	<i>Sobre la pertenencia y la identidad.</i>	<ul style="list-style-type: none"> Fortalecer la identidad profesional y el compromiso ético de los docentes que laboran en escuelas multigrado, a partir de revalorizar la función que desempeñan en el cumplimiento del derecho a la educación de estudiantes en contextos de alta marginación. 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis del significado otorgado a la función educativa que se desempeña como parte del fortalecimiento de su identidad profesional. (Actitudinal) Valoración de la función docente en la construcción del conocimiento y en el desarrollo social y afectivo de los estudiantes, como parte de las dimensiones de la atención a la diversidad. (Actitudinal)

Fuente: elaboración propia.

Dispositivo formativo

El dispositivo de formación es el componente de la IF que permite instrumentarla a partir de situaciones y experiencias planeadas que favorecen el diálogo, la reflexión sobre la práctica, el intercambio de saberes y conocimientos y el acceso a información de interés para los docentes, resultado de la determinación de aspectos para la mejora de la práctica docente (Mejoredu, 2021a). En el dispositivo se concretan los diversos componentes de la intervención formativa:

- ▶ Determinación de aspectos de mejora de la práctica docente, propósitos y contenidos a partir de la problematización de la misma en escuelas multigrado.
- ▶ Actividades que recuperan los saberes y conocimientos docentes, promueven la reflexión individual y colectiva e incorporan referentes para pensar y movilizar la práctica, así como detonadores para la reflexión sobre la misma.
- ▶ Recursos y materiales para uso de los participantes en la IF, acordes con las características del aprendizaje docente (Mejoredu, 2021a).

En la presente IF se seleccionó el dispositivo *Taller* concebido como un espacio de intercambio de experiencias, diálogo, crítica y reflexión sobre la práctica entre distintos docentes (Anijovich *et al.*, 2009), haciendo posible:

- ▶ La construcción colectiva de conocimiento a profundidad sobre una temática específica.
- ▶ La instalación de espacios para profundizar y dialogar sobre marcos conceptuales y las diversas situaciones que se presentan en la práctica diaria.
- ▶ La posibilidad de generar una práctica colaborativa y reflexiva.

Asimismo, la finalidad, los contenidos y las situaciones de aprendizaje están predefinidos y estructurados, para generar las condiciones que permitan la construcción de algo específico. Esto no significa que sea directivo o prescriptivo, porque las reflexiones en torno a los contenidos y las prácticas abordadas tomarán formas particulares en cada grupo de participantes.

La elección de este dispositivo derivó de la necesidad identificada, en el proceso de problematización, respecto de abrir espacios de discusión teórica y práctica sobre los problemas y las necesidades de la escuela multigrado, a fin de que los docentes reflexionen sobre sus propias nociones para así poder crear alternativas de enseñanza acordes con los rasgos y principios de la educación multigrado.

Dadas las particulares condiciones de trabajo de los docentes de escuelas multigrado, que difícilmente disponen del tiempo y medios para reunirse de forma constante y continua con sus pares, a causa de la dispersión geográfica que presentan este tipo de escuelas, una parte importante de las actividades del taller están indicadas para realizarse de forma individual y considerando el contexto de su escuela, lo que servirá como insumo en las sesiones de trabajo colectivo establecidas en la secuencia de actividades –presencial o en línea–, por lo que es necesario que se llegue a éstas con las lecturas revisadas y con sus reflexiones derivadas de las actividades desarrolladas en su aula, ya que el tiempo de interacción disponible permitirá una retroalimentación y enriquecimiento individual y colectivo.

El taller se estructura en tres apartados denominados *ventanas* que conjugan actividades individuales y colectivas, se estima una duración de cuarenta horas, distribuidas en un periodo de al menos tres meses, por ello se sugiere prever una calendarización que brinde el tiempo suficiente para el desarrollo de todas las actividades del mismo.

Dada la propuesta de organización para el desarrollo de las actividades, se establecen como mínimo tres sesiones de trabajo colectivo –presencial o a distancia– para el intercambio entre docentes, con un periodo mínimo de un mes entre cada sesión. La AE valorará la conveniencia y posibilidad de disponer tiempo durante las reuniones de Consejo Técnico Escolar o al término de éstas, para aprovechar la presencia de los docentes.

Para que se desarrolle una comprensión profunda de los contenidos y las situaciones a desarrollar en el taller se requiere de una comunicación fluida entre todos los participantes, por lo que se recomienda que el número de integrantes sea reducido. Puede ser en el que se convoquen a docentes de una misma zona o de distintas regiones, niveles educativos y experiencias; una vez precisado este punto, a continuación, se presenta la ruta de aprendizaje que se seguirá en cada una de las ventanas (figura 1.3).

Figura 1.3 Ruta de aprendizaje



Fuente: elaboración propia con base en Korthagen, 2010.

En el desarrollo del taller, se plantea el uso de la *espiral reflexiva* como referente fundamental para pensar y movilizar la práctica, no sólo para orientar la identificación, el diseño y desarrollo de las actividades específicas que se pueden realizar en la escuela, sino que constituye los cimientos para de la construcción del aprendizaje docente.

“Las espirales son secuencias de acciones reflexivas que permiten clarificar y pensar aspectos de la práctica que permanecen ocultos mientras no se sometan a un proceso cuidadoso y exhaustivo de revisión” (Mejoredu, 2021: 56). De manera particular, en esta intervención el proceso reflexivo que se promueve tiene como base el modelo ALACT (Korthagen, 2010), que consta de cinco fases de reflexión que desencadenan un proceso cíclico: acción, retrospectiva, conciencia, creación de alternativas y prueba, a fin de analizar la práctica docente y encontrar las razones para comprender lo que se hace y por qué se hace, organizar la acción de manera nueva y fundamentada y producir un cambio.

En el desarrollo de las situaciones de aprendizaje que se proponen, los detonadores para la reflexión cumplen una tarea importante. Su uso busca propiciar la reflexión de los docentes para explicar su práctica, interrogarse sobre las formas de intercambio y retroalimentación con los estudiantes, así como el impacto de sus iniciativas en su comportamiento y aprendizaje. Es decir, posibilitan la problematización de la práctica para modificar inercias y rutinas de enseñanza incompatibles con los aprendizajes significativos y pertinentes para los estudiantes (Mejoredu, 2021).

En este caso, uno de los detonadores principales para las sesiones de trabajo colectivo es el diálogo reflexivo que trata de una conversación sobre la práctica entre docentes, entre directivos o entre asesores técnico pedagógicos, con insumos buscados y preparados por los participantes, quienes tienen una misma versión de los hechos, pero miradas e interpretaciones distintas de la misma. El diálogo reflexivo es una herramienta para el aprendizaje profesional. Las conversaciones en colaboración, que invitan a los participantes a exponer casos particulares y a plantear dilemas, contribuyen a descubrir aspectos controvertidos de la práctica.

El objetivo del diálogo reflexivo es la posibilidad de apoyarse de manera mutua para encontrar soluciones diversas a problemas generados en el desempeño dentro del aula. Es un diálogo de asistencia recíproca, no necesariamente de ayuda del que sabe con quién no sabe, porque es una situación en la que se presupone que ambos aprenden. El diálogo es la manera en que los docentes se vinculan entre ellos, identifican sus particularidades y descubren en qué difieren de sus enfoques y también sobre qué tienen en común como profesores e incluso como personas. Al interactuar después de una clase, de una observación, al escuchar un relato, al responder a interrogantes sobre la práctica o cualquier otra actividad desarrollada en conjunto, los docentes deben establecer diálogos para interpretar y construir historias compartidas de aprendizaje que les permitan negociar de mejor manera los significados que generen.

De eso se trata el diálogo reflexivo entre docentes, de una conversación pensante, sistemática y de preferencia documentada sobre su materia de trabajo: la enseñanza, el aprendizaje, los proyectos, las emociones, las y los niños y jóvenes. Éste es el mismo tipo de diálogo reflexivo que, por ejemplo, efectúan los médicos que revisan casos postoperatorios, de los abogados que analizan sus aciertos y errores en un proceso jurídico o de un equipo de estrategias y jugadores que analizan un encuentro de fútbol: miran con atención lo que sucede en el campo de juego, dialogan, echan mano de su experiencia y de la de otros y obtienen conclusiones para desempeñarse mejor en la siguiente ocasión.



Para su implementación, el taller se apoya en un recurso formativo denominado *Cuaderno* el cual juega un papel relevante para apoyar la experiencia educativa y a su vez alcanzar el propósito planteado. Este recurso, se entiende como una herramienta que permite ordenar un conjunto de actividades para la reflexión sobre la práctica y su posible derivación en el aprendizaje de determinados contenidos. Se utilizará para registrar la reflexión sobre la experiencia en el proceso de formación, al tiempo que traza una o varias rutas para el fortalecimiento del desarrollo profesional y la labor educativa cotidiana de los docentes de escuela multigrado, propiciando la reflexión y problematización de la práctica docente. Así, el cuaderno también se organiza considerando las ventanas, momentos y actividades del taller.

En la siguiente tabla se presentan los contenidos considerados para cada una de las ventanas del taller, el tipo de actividad y la distribución de las horas de dedicación que se espera de los docentes participantes.

Tabla 1.5 Ventanas, contenidos, organización de actividades y tiempo de dedicación en el taller

Ventanas	 Contenidos	 Actividad / tiempo
I. Ser docente en la escuela multigrado.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del potencial pedagógico y social de multigrado para garantizar el derecho a la educación en comunidades de alta marginación. • Comprensión y significado otorgado a la función educativa que se desempeña como parte del fortalecimiento de su identidad profesional. • Valoración de la importancia del vínculo positivo con los estudiantes, para favorecer la colaboración, el aprendizaje y la participación. • Análisis del significado otorgado a la función educativa que se realiza como parte del fortalecimiento de su identidad profesional. 	Actividad individual 9 horas distribuidas mínimo en 2 semanas.
II. Una escuela para todos y cada uno.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del enfoque de la educación inclusiva, a fin de valorar sus expresiones e implicaciones para la enseñanza, el aprendizaje y la participación en la organización multigrado. • Disposición para reflexionar y modificar las prácticas que dificultan la interacción, participación y colaboración entre todos los estudiantes del aula multigrado. • Análisis de las barreras para el aprendizaje y la participación que se presentan en las escuelas multigrado. 	Actividad individual 9 horas distribuidas mínimo en 2 semanas.



Ventanas	 Contenidos	 Actividad / tiempo
III. Aprender juntos en la escuela multigrado.	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio e implementación de estrategias para una enseñanza diversificada y pertinente, que favorezca la participación y el aprendizaje colaborativo. • Análisis de las dimensiones pedagógica, social y emocional que intervienen en la atención a la diversidad de los estudiantes. • Valoración de la función docente en la construcción del conocimiento y en el desarrollo social y afectivo de los estudiantes, como parte de las dimensiones de la atención a la diversidad. • Desarrollo de habilidades para planear situaciones de aprendizaje a partir de las necesidades, los intereses y contextos de sus estudiantes, considerando la organización y potencialidad de multigrado. 	Actividad individual 10 horas distribuidas mínimo en 2 semanas. Actividad colectiva 4 horas.

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presentan algunas consideraciones y sugerencias para facilitar el desarrollo de las sesiones del taller, éstas están organizadas en tres momentos: al inicio, durante la realización de las actividades de la sesión (momento de diálogo reflexivo) y al cierre de ésta.

Momento de inicio

Tiene como propósito establecer el encuadre de la sesión de trabajo para generar un ambiente de confianza y propiciar una participación dinámica y respetuosa entre docentes, además de activar o movilizar saberes y conocimientos relacionados con el contenido que se abordará y motivar el diálogo reflexivo entre colegas.

- ▶ Cada coordinador del desarrollo del dispositivo (CDD)⁹, da la bienvenida y establece el encuadre de la sesión al interior de su respectivo grupo. Los grupos mantendrán la misma organización y participantes durante las tres sesiones del taller, para dar continuidad a las ideas vertidas en el diálogo entre los mismos docentes.
- ▶ En la primera sesión del taller es conveniente:
 - Dedicar un espacio para la presentación de los participantes, en particular en el caso de que sean docentes que pertenezcan a distintas zonas escolares, a fin de que se conozcan y compartan los motivos y las expectativas de participar en esta IF.

⁹ La figura de coordinador del desarrollo del dispositivo (CDD) se revisa con mayor detalle en el apartado 3.3. "Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa".

- Presentar los propósitos, los contenidos y el enfoque de la IF a los participantes, además de la dinámica de trabajo, la explicación del dispositivo y del recurso, así como de la manera en la que se documentará la participación y los mecanismos para entrega de constancias.
 - Hacer énfasis en que el logro de los propósitos establecidos para el taller requiere del compromiso de cada uno de los docentes participantes para desarrollar un diálogo reflexivo de forma organizada, optimizar el tiempo y generar un ambiente de respeto y confianza que permita hablar de manera honesta, abierta, crítica y también propositiva.
- Como apertura al trabajo se presentan de manera breve los contenidos abordados en la ventana correspondiente y que serán materia del intercambio entre docentes, mismo que se llevará a cabo en las actividades colectivas.
- En las subsecuentes sesiones es importante además repasar las principales reflexiones, sus notas sobre los textos revisados, experiencias de aula, tópicos y posibles acuerdos establecidos en la sesión previa para tenerlo presente y, en su oportunidad, vincular contenidos.
- Una vez que todos los participantes estén en grupos de trabajo se designa a un relator, para que registre las reflexiones e ideas relevantes que surjan del trabajo al interior del grupo. Como los grupos estarán integrados por los mismos participantes a lo largo de todo el taller, se sugiere que esta función sea rotativa en las siguientes sesiones. Los registros servirán de apoyo para la elaboración de los productos y permitirán que cada docente reflexione sobre su experiencia en el proceso de formación. A su vez, estas relatorías pueden servir de insumo para el monitoreo y el acompañamiento de la implementación de la IF, como se menciona más adelante.

Momento de diálogo reflexivo

Es la parte medular del taller en el que se abordan, mediante el diálogo y la espiral reflexiva, los contenidos previstos para cada ventana; es decir, que se parte de la acción, se revisa y reflexiona sobre ésta, se toma conciencia de los aspectos esenciales de la misma, se diseñan formas alternativas de acción y se vuelven a poner en juego para dar inicio de nuevo a la espiral.

- El CDD coordina y acompaña el desarrollo del trabajo de los docentes de manera que pueda ir de la generalidad del discurso normativo, conceptual o técnico, a la especificidad de las problemáticas, los conocimientos, las actitudes, visiones y preguntas de cada docente.
- El CDD deberá promover que el trabajo desarrollado en la sesión permita seguir la espiral reflexiva en los términos de la ruta de aprendizaje establecida (figura 1.3).

A continuación, se describen de manera general las actividades planteadas en cada sesión de trabajo colectivo, para su pronta referencia, las cuales están desarrolladas con más detalle en el recurso –cuaderno– que apoya el desarrollo del dispositivo y acompaña al documento de la presente IF.

Tabla 1.6 Detalle de actividades en las sesiones de trabajo colectivo

Ventana 1		
Actividad	Descripción	Producciones
1.13	(Dos o tres voluntarios). Lectura de carta, realizada de manera previa e individual, dirigida a un docente que ingresa al servicio en una escuela de organización multigrado. Reflexión sobre ¿cómo perciben la escuela multigrado?, ¿qué aportó a esa descripción las lecturas y reflexiones de la primera parte del taller que realizaron de manera individual?	Esquema sugerido para registrar los elementos que se planteen como ventajas u oportunidades y como desventajas o retos, que deriven del intercambio en plenaria.
1.14	(En equipo). Selección de una ventaja y una desventaja, de las que se enlistaron en la actividad 1.8, para realizar un ejercicio de reflexión sobre aspectos que fortalecen la enseñanza y los desafíos pedagógicos.	Cuadro sugerido para registrar sus ideas y compartir en plenaria.
1.15	<i>Collage</i> "La voz de los estudiantes de multigrado" que recupera las principales ideas registradas en la entrevista con sus estudiantes como elemento para identificar aspectos de mejora de su práctica. Reflexión sobre: ¿qué tipo de situaciones destacaron más los estudiantes?, ¿de qué manera lo agradable es resultado de su práctica docente?, ¿qué hacen para favorecer las experiencias enriquecedoras de sus estudiantes?, ¿qué sucede con lo que no es agradable?, ¿es algo propio de multigrado?, ¿qué pueden hacer desde su práctica para modificarlo?	Listado común de aspectos agradables y desagradables de la escuela que reportaron sus estudiantes en la entrevista realizada con anterioridad.
Ventana 2		
Actividad	Descripción	Producciones
2.9	Lectura de una fábula y reflexión en torno al valor de la diversidad en el aula.	Ninguna.
2.10	Reflexión general sobre los contenidos abordados en las actividades individuales de esta ventana, con apoyo de las preguntas: ¿en qué medida se modificó la percepción inicial respecto a lo que significa la educación inclusiva y lo que implica concretar este enfoque en las escuelas multigrado?, ¿cómo se puede contribuir desde las prácticas docentes en las escuelas multigrado a ampliar esas oportunidades educativas y contrarrestar las situaciones de exclusión?	Registro individual de ideas relevantes derivadas de la reflexión colectiva.



Ventana 2		
Actividad	Descripción	Producciones
2.11	(En equipos pequeños). Intercambio de experiencias sobre la autoobservación de su clase. Al finalizar la presentación de cada experiencia se destina tiempo para comentar o plantear dudas sobre lo expuesto, con apoyo de las preguntas sugeridas: ¿cuáles fueron los aspectos en los que se centró la atención de la acción docente?, ¿hay problemáticas importantes que nadie atendió?, ¿por qué ocurrió esto?, ¿cómo se recuperaron las voces de los estudiantes en lo realizado?, ¿cómo se puede continuar fortaleciendo el trabajo docente y, en particular, el trabajo colaborativo con otros docentes de escuelas multigrado?	Relatoría grupal.
Ventana 3		
Actividad	Descripción	Producciones
3.9	Observación de video con estrategias desarrolladas por algunos maestros de multigrado durante la pandemia. Reflexión en torno a: ¿qué se buscaba con las estrategias/acciones puestas en marcha?, ¿cuáles son las coincidencias con lo que ustedes realizaron?, ¿de qué manera atendió el maestro las dimensiones de la diversidad: social, emocional y pedagógica?, ¿cómo contribuyen a la construcción de una educación más inclusiva?	Registro de ideas principales.
3.10	Exposición de los aspectos centrales de sus propuestas de mejora registradas en la actividad 3.8, para que reciban comentarios y recomendaciones de otros, con apoyo de un listado de aspectos que orienten el diálogo y las aportaciones.	
3.11	Desarrollo de un texto argumentativo con las alternativas consideradas para mejorar su práctica, tomando en cuenta los aportes del colectivo docente.	Elaboración de texto.
3.12	Elaboración de un listado de ideas clave de lo que le dejan los aprendizajes y el recorrido por este taller para compartir con el grupo.	Registro de ideas.

Fuente: elaboración propia.

Momento de cierre

El momento de cierre constituye la oportunidad para establecer conclusiones colectivas respecto de los contenidos de la sesión del taller, por lo que se requieren las aportaciones de los participantes, el relator podrá concluir su registro y acordar junto con el CDD y los participantes el mecanismo para compartirlo con todos.

Asimismo, el CDD puede pedir al grupo que tomen acuerdos que consideren necesarios para mejorar la dinámica de participación, la profundidad de las reflexiones, la confianza entre colegas, entre otros elementos que hubiera identificado durante la sesión, y que pueden afectar el establecimiento de condiciones propicias para el logro de los propósitos.

En el cierre, es necesario que el CDD brinde orientaciones sobre los productos de la sesión y del taller, en particular los que servirán como insumos para las sesiones subsecuentes y para la documentación de la práctica.

Acompañamiento pedagógico

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

El acompañamiento integra acciones que realiza e impulsa la autoridad educativa y los equipos técnicos estatales, y otras que pueden llevar a cabo quienes coordinan la intervención formativa: el supervisor, el asesor técnico pedagógico, el director, entre docentes, o algún otro profesional de la educación.

Las autoridades educativas y los equipos técnicos pueden acompañar a partir de:

- ▶ Atender los requerimientos que aseguren la implementación de la intervención formativa, focalizando la disponibilidad de recursos en aquellas escuelas o colectivos que demanden mayor atención.
- ▶ Asesorar al personal responsable de implementar las intervenciones en las escuelas para que lleven a cabo las actividades formativas propuestas en el taller y en el cuaderno.
- ▶ Brindar asesoría al personal responsable de dirigir las intervenciones para que reconozcan y valoren las dificultades que pueden presentarse en la implementación y tomen medidas oportunas que garanticen la participación y continuidad de los docentes.
- ▶ Apoyar el fortalecimiento de las capacidades de organización, comunicación y coordinación de los responsables de implementar la intervención formativa.

Es importante asegurar que las autoridades educativas estatales realicen un acompañamiento permanente de la intervención desde su planeación, durante la implementación y al concluirla.

Por otro lado, el acompañamiento pedagógico que realizan las figuras educativas como el supervisor, el asesor técnico pedagógico, el director, entre docentes, o algún otro profesional de

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

Este acompañamiento se desarrolla desde el comienzo de la intervención formativa, a partir de la problematización de la práctica, y durante las diversas actividades propuestas en los dispositivos formativos. Es importante que después se realicen acciones que permitan dar continuidad y retroalimentar las mejoras de la práctica profesional. Para ello, las figuras educativas mencionadas pueden llevar a cabo un acompañamiento pedagógico a partir de las siguientes acciones:

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

El acompañamiento pedagógico no se limita al seguimiento de los aprendizajes que se construyeron mediante la intervención formativa, sino que debe trascender a lo que ocurre en la práctica docente durante, al término y posterior a la conclusión de esta intervención.

Lo anterior implica establecer estructuras organizativas sólidas y la actuación de asesores como interlocutores y promotores de la mejora educativa con docentes y directivos en lo individual y en colectivo.

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

Derivado de que este equipo es conducido y coordinado por la AE, de manera conjunta definirán las estrategias para llevar a cabo el acompañamiento de acuerdo con las características y necesidades de los docentes de escuelas multigrado.

Monitoreo de la intervención

El monitoreo de la IF implica un proceso de aprendizaje, reflexión y retroalimentación sobre su diseño e implementación; así como la valoración del avance en el cumplimiento de sus propósitos. Este proceso será llevado a cabo por Mejoredu en coordinación con las AE (figura 1.4).

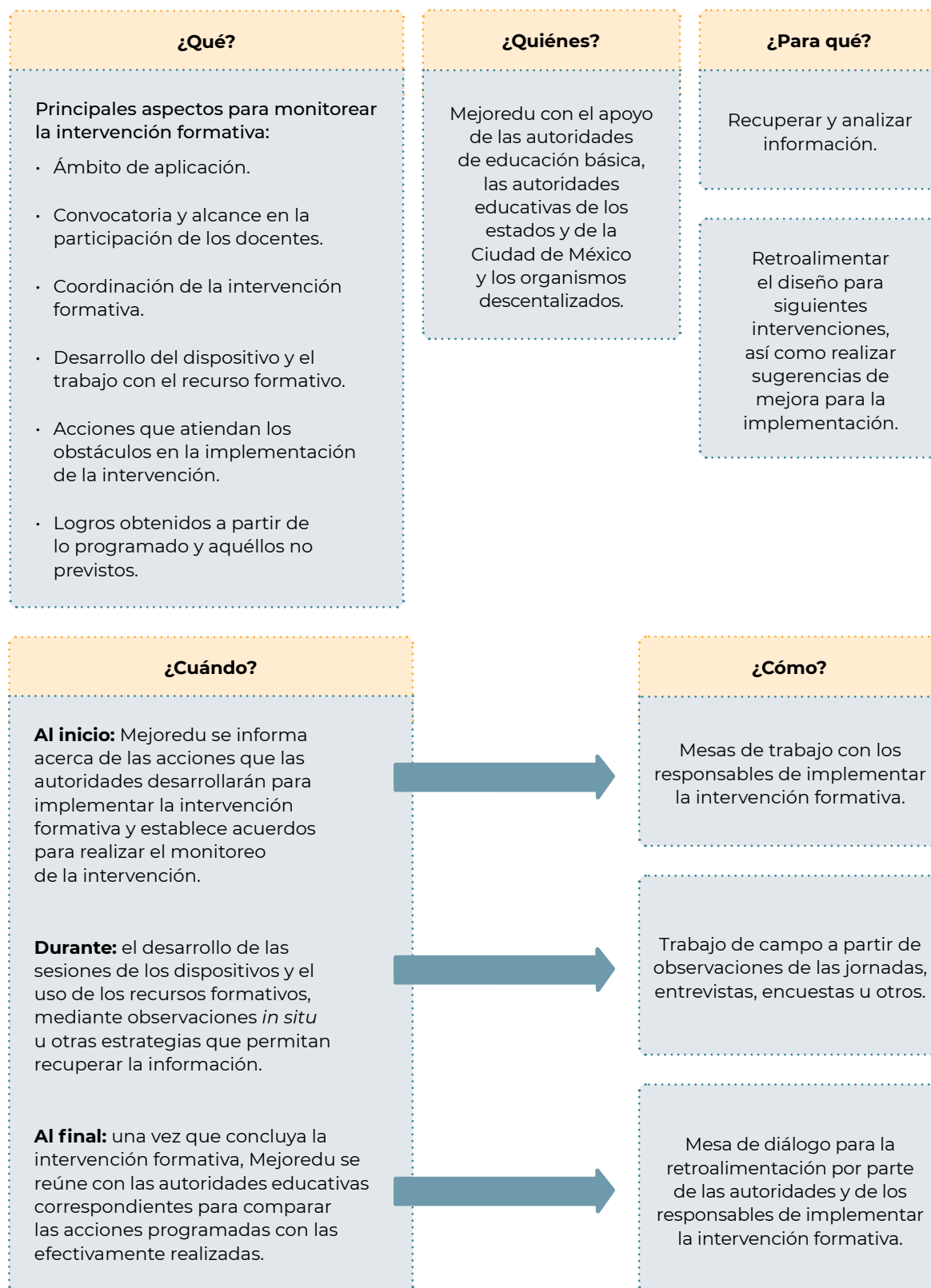
En la realización del monitoreo se considerarán tres momentos de recolección de información.

- 1. Al inicio:** una vez que las autoridades hayan establecido la estrategia para la implementación de la intervención formativa, comprendida como el conjunto de actividades a realizar para la consecución de sus propósitos, considerando las características regionales, de las escuelas y de las zonas escolares.
- 2. Durante:** en la puesta en marcha de las acciones definidas en la estrategia para implementar la intervención y efectuadas por los equipos técnicos estatales, el personal responsable de la implementación, quienes coordinan el taller u otras figuras de apoyo y acompañamiento.
- 3. Al finalizar:** una vez que haya concluido la intervención y se haya obtenido la información de los aspectos monitoreados.

En cada momento se utilizarán diferentes técnicas e instrumentos de recolección y análisis de información:

- ▶ En el inicio se contactará a las autoridades correspondientes que hayan decidido llevar a cabo la presente intervención con el objeto de revisar las acciones para su implementación relacionadas con los tiempos, los contextos, las condiciones, los factores facilitadores y obstáculos, las actividades, los riesgos y las posibilidades, los equipos responsables, entre otros, así como inquietudes, condiciones, retos y dificultades previstas para su puesta en marcha.
- ▶ En un segundo momento se podrá llevar a cabo la observación del desarrollo de los dispositivos formativos o la recuperación de documentos que den cuenta de la participación de los docentes, tales como testimonios, narrativas elaboradas durante su implementación, relatorías de las sesiones de trabajo colectivo del taller, algunas muestras de las producciones de los docentes en el recurso utilizado –cuaderno–, así como identificar los avances para la consecución de los propósitos.
- ▶ Por último, se llevarán a cabo diálogos de retroalimentación con las autoridades y responsables de la implementación al finalizar la intervención, que permitan enriquecer el diseño de las intervenciones, así como los aspectos de mejora de la implementación.

Figura 1.4 Proceso para el monitoreo de la intervención formativa



Fuente: elaboración propia.

Se realizarán al menos tres reuniones de trabajo –virtuales o presenciales– con las autoridades educativas y responsables de implementar la intervención, en las cuales de manera conjunta con Mejoredu se registrará la información en la ficha de monitoreo (figura 1.5).

Figura 1.5 Ficha de monitoreo

Propósitos de la intervención:						
Primer momento	Segundo momento		Tercer momento			
Actividades planeadas	Actividades realizadas		Resultados de la intervención		Factores que imposibilitaron el logro de resultados	
	Sí	No	Planeados	Obtenidos	Internos	Externos
Sugerencias:						

Fuente: elaboración propia.

Con el objeto de que el monitoreo sea significativo y aporte elementos suficientes para el ajuste y la mejora de la intervención, Mejoredu seleccionará una muestra de las diversas entidades federativas y servicios educativos que implementen la presente intervención.

Por último, es importante señalar que el monitoreo que realice la Comisión será independiente del que lleven a cabo las AE de las intervenciones que se instrumenten durante la operación de los programas de formación que ellos mismos diseñen y operen, de conformidad con lo establecido en los Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior. CGPFCDPC-2021, publicados en el Diario Oficial de la Federación el 13 de diciembre de 2021.

2. Documentación de la participación en la intervención formativa

La documentación consiste en poner en marcha un “proceso de reflexión crítica que se realiza en torno a una práctica realizada o vivida, que efectúa una reconstrucción ordenada de lo ocurrido y que produce nuevos conocimientos” (Zúñiga, Mejía, Fernández y Duarte *et al.*, 2015: 43). En este sentido, dicho proceso permite generar aprendizajes a partir de la reconstrucción de lo sucedido, conocer la forma en que se concretaron las intenciones formativas, se abordaron los contenidos y se lograron los propósitos de la IF.

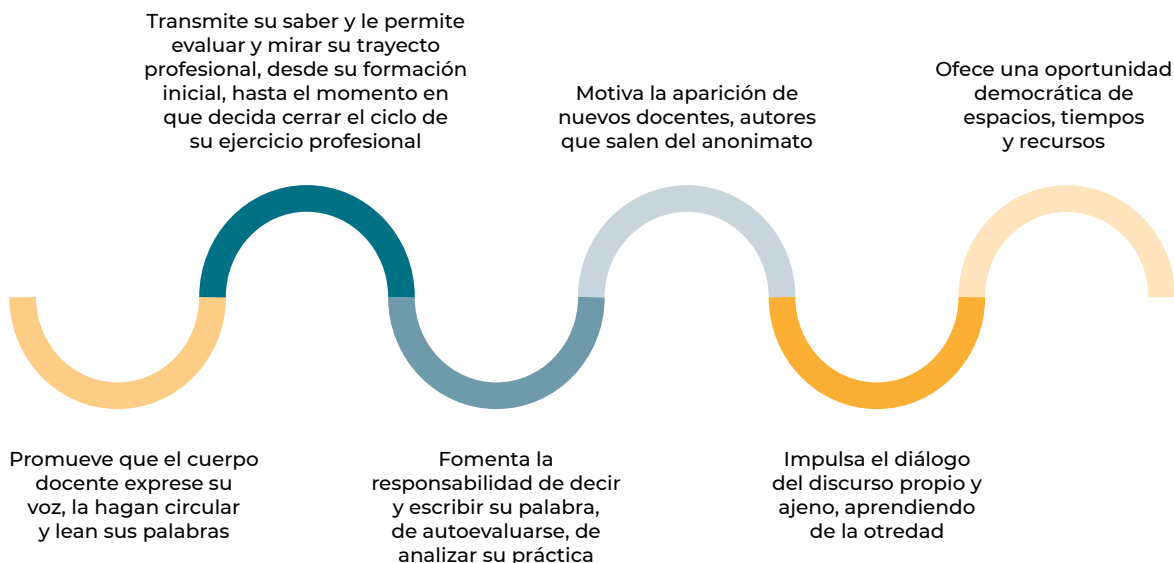
Documentar implica reflexionar con base en evidencias sobre el porqué de lo que hacemos, y permite compartir con otros docentes participantes en la presente IF esa reflexión. Por lo tanto, “la documentación no es una mera acción de dar cuenta de, sino un medio para que quienes documentan y comparten sus narraciones, se formen” (Hernández, 2013: 37). Si bien el proceso de documentación se puede llevar a cabo para ilustrar y visibilizar el trabajo realizado, se considera que toda actividad de registro ha de formar a quienes la realicen, les ha de permitir mirarse y pensarse; y a la vez dar espacio a que otros se miren y se piensen. Esto significa tomar los focos, procesos y modos de representación, como espacios de diálogo para indagar sobre la mirada que se proyecta, sobre las prácticas educativas y las relaciones pedagógicas.

Lo anterior hace que documentar no sea un fin en sí mismo, sino un medio para conversar, reflexionar y expandir los sentidos de lo que ocurre en las aulas y en los diversos espacios en los que se desenvuelven las figuras educativas. También invita a repensar(se) y cambiar de lugar respecto al trabajo realizado hasta el momento, lo cual implica una manera de aprender. Por eso, si se narra y documenta es para formarse (Hernández, 2013). En palabras de Daniel Suárez, al escribir se pretende investigar y formarse (Suárez, 2015).

Sofía Saracho y Stella Peralta señalan que la experiencia debe ser narrada por quienes la ponen en práctica, por lo que...

la documentación de la experiencia docente adquiere sentido en tanto que permite, entre otras cuestiones: realizar un análisis reflexivo y sistemático de los propios procesos de enseñanza ya realizados para adecuar y modificar los aspectos necesarios; comunicar las experiencias realizadas a otros colegas de la misma institución a fin de analizar la propuesta de enseñanza en el contexto de la propuesta institucional curricular; socializar las experiencias en otros ámbitos con el propósito de generar discusión y enriquecimiento profesional (Saracho y Peralta, 2010: 4).

La documentación de la experiencia destaca y reconoce el valor de la narrativa docente para movilizar y pensar la práctica a través de sus experiencias pedagógicas. A partir de la narrativa como referente, Daniel Suárez, Liliana Ochoa y Paula Dávila (2004) señalan que (esquema 2.1):

Esquema 2.1 Consideraciones sobre la narrativa docente

Fuente: elaboración propia con base en Suárez, Ochoa y Dávila, 2004.

La narrativa es un recurso que permite recordar lo que ha sucedido y recuperar experiencias de cada una de las sesiones del taller desde la mirada de los participantes, a partir de la reconstrucción y el análisis de situaciones significativas, la reflexión de su actuación y el planteamiento de acciones de mejora. La invitación a tomar la palabra escrita y participar en el taller permite contar a las y los autores de esta travesía, cómo y qué les pasó, qué han vivido y protagonizado, cómo se han nutrido de sus estudiantes y las familias, buscarse y reconocerse entre líneas, contar sus percepciones, sentirse, mostrar su estilo, su manera de ser y mirarse en el otro.

En el desarrollo del dispositivo se proponen dos tipos de registro por parte de los docentes para documentar su participación. El primero, se refiere a las ideas, reflexiones, descripciones o narrativas que se desprenden de la lectura y el análisis individual del cuaderno, previo a cada una de las sesiones en colectivo del taller, para favorecer que éstas se desarrollen de modo dinámico y, en particular, que recuperen la manera como se viven las problemáticas abordadas en el contexto en que laboran las maestras y los maestros participantes.

El segundo, trata de registrar la experiencia, las ideas relevantes compartidas y las propuestas construidas en colectivo durante las sesiones del taller. Al final se destaca la elaboración de una narrativa en la que cada participante sistematizará y relatará su experiencia durante el recorrido por la intervención formativa.

Para documentar la participación de las y los docentes en esta intervención formativa se propone considerar dos tipos de producciones de los docentes:

1. Los *recomendables*, derivados de acciones de aprendizaje que se considera conveniente que los actores educativos que participan en el proceso realicen a lo largo de la implementación

de la intervención formativa. Dichos elementos guardan correspondencia con el dispositivo taller y con las actividades propuestas en el recurso.

2. Los *necesarios*, resultado de aquellas acciones de aprendizaje que son indispensables para documentar la participación de los docentes. Esto permitirá, conforme lo establezca la AE, obtener la constancia correspondiente a partir de las producciones que se propone permitan dar cuenta de los saberes y conocimientos docentes que se han movilizado y se encuentran en proceso de transformación.

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

Tabla 2.1 Documentación de la participación en la IF dirigida a docentes de escuelas multigrado

Ventanas	Duración	Producciones para documentar el proceso formativo	
		Recomendables	Necesarias
I. Ser docente en la escuela multigrado.	Total: 13 horas.	Cuadro que sistematiza las respuestas de los estudiantes a la entrevista realizada y reflexión sobre su práctica que deriva de este ejercicio. (Act. 1.10)	Narrativa de su experiencia como docente en multigrado, que integre reflexiones individuales y colectivas del proceso formativo. (Act. 1.16)
II. Una escuela para todos y cada uno.	Total: 13 horas.	Escrito con los aspectos de su práctica que propician una educación inclusiva; lo que es necesario fortalecer y las estrategias que podría implementar. (Act. 2.8)	Narrativa de los aspectos de mejora de la práctica identificados a partir del análisis de su autoobservación de una clase, en contraste con los fundamentos de la educación inclusiva y las conclusiones del diálogo colectivo. (Act. 2.12)
III. Aprender juntos en la escuela multigrado.	Total: 14 horas.	Cuadro con los principales retos de su escuela, en las dimensiones: social, pedagógica y emocional. (Act. 3.3)	Texto argumentativo con las alternativas consideradas para mejorar su práctica, tomando en cuenta los aportes del colectivo docente. (Act. 3.9)

Fuente: elaboración propia.

Documentar la experiencia de formación también permitirá, además, de contar con referentes para revisar el propio proceso de desarrollo profesional y los aprendizajes construidos, reorientar la práctica y seguir avanzando en los distintos talleres que conforman la intervención formativa.

3. Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa

El logro de los propósitos de la presente intervención formativa requiere de la coordinación de la AE responsable de su implementación, y de mecanismos claros de organización y colaboración entre las distintas áreas y el personal involucrado, de tal manera que los espacios y procesos resulten una experiencia enriquecedora para maestras y maestros.

Es importante que se lleven a cabo acciones eficaces para comunicar a los docentes de escuelas multigrado el sentido, el enfoque y los propósitos de la IF, así como de los mecanismos para su participación que permitan a la AE recuperar y atender de manera oportuna las dudas e inquietudes de las y los maestros interesados en participar, como las necesidades o circunstancias que enfrentan quienes están ya participando en el proceso formativo, para evitar que se comprometa su permanencia o los propósitos de la IF. Asimismo, es fundamental que los docentes cuenten con información clara sobre los mecanismos para documentar la colaboración en la IF y sobre el otorgamiento de las constancias de participación.

Con la intención de contribuir a que se establezcan las condiciones para que los docentes de escuelas multigrado participen en la intervención formativa diseñada para ellos, se plantean algunos aspectos clave para apoyar la toma de decisiones antes, durante y después de la implementación de la IF para cada actor involucrado.

Antes de la implementación de la intervención formativa

Autoridad educativa / Responsable estatal de la implementación

La coordinación del proceso de implementación de la intervención formativa recae en el ámbito de responsabilidad de las autoridades educativas de educación básica de los estados y de la Ciudad de México. La organización de una estrategia general que posibilite la participación de los docentes de escuelas multigrado y que permita que los propósitos formativos se alcancen debe considerar, entre otros aspectos, los siguientes:

- ▶ El conocimiento del *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica* diseñado por Mejoredu, como documento con una visión de mediano plazo sobre la formación y el desarrollo profesional docente y base para el diseño de intervenciones formativas orientadas, en el caso de las y los docentes de escuelas multigrado, al fortalecimiento de su práctica.
- ▶ El análisis y la comprensión detallada de los distintos componentes de la presente intervención formativa, así como del dispositivo taller y el *cuaderno* como recursos dirigidos a los docentes de escuelas multigrado para apoyar su proceso formativo.
- ▶ La designación de un responsable estatal de la implementación de la intervención formativa, quien identificará a los actores educativos con conocimientos y experiencia idónea para acompañar el proceso de formación y coordinar las actividades del taller

- conforme a las modalidades que se determinen. Se debe integrar un equipo que apoye la planeación de una estrategia de organización, considerando la capacidad técnica y logística, y las condiciones y los recursos disponibles en la entidad federativa.
- ▶ La organización de espacios de diálogo con los responsables de los niveles educativos y las supervisiones de zona escolar para analizar la intervención formativa, el dispositivo formativo dirigido a los docentes de escuelas multigrado, el “Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua” y el enfoque en el que se sustentan. Es muy importante comunicar los énfasis de la IF para asegurar una visión común, así como tomar decisiones respecto de los espacios, tiempos, responsables y participantes en los procesos de convocatoria, registro, implementación, acompañamiento pedagógico, monitoreo y documentación de la participación de los docentes de las escuelas multigrado, hasta el otorgamiento de las constancias correspondientes.
 - ▶ Los acuerdos para definir los aspectos logísticos: criterios de participación de los docentes, condiciones necesarias –espacios, tiempos, conectividad, comunicación permanente– y apoyos que se requieren para su implementación, a fin de asegurar la mayor participación posible de las y los maestros y favorecer su permanencia en todo el proceso de formación, precisando los mecanismos de registro, las fechas y los horarios de las sesiones del taller, y, dependiendo de la modalidad seleccionada, los espacios disponibles para el modo presencial y las plataformas convenientes para la modalidad a distancia.
 - ▶ En cuanto a los espacios, el criterio para su selección tiene que considerar que todas las actividades sean accesibles, privilegiar la seguridad –elementos indispensables en el diseño universal– antes que la estética; valorar la mejor posibilidad de visión, audición y movilidad para cada asistente y tomar en cuenta que, si durante el taller en la modalidad presencial ocurre un incendio, un temporal o un sismo, por ejemplo, se deberá contar con la señalización e información para actuar en beneficio de la seguridad de todos los participantes. En el caso de realizar un encuentro a distancia es conveniente brindar las orientaciones técnicas con anticipación de ser necesario y ofrecer las mejores condiciones para asegurar la disponibilidad del acceso y la conectividad.
 - ▶ Es importante la selección de los coordinadores de grupo en el desarrollo del dispositivo, quienes tendrán bajo su responsabilidad principal organizar las sesiones de trabajo colectivo en el taller. Debe atenderse a su perfil, considerando que sea pertinente con base en los contenidos y el enfoque de formación situada que se promueve en la IF.
 - ▶ El análisis del sentido de documentar la participación en el marco de la formación situada y los propósitos que persigue, a diferencia de los procesos de acreditación que en general se proponen en otras opciones de formación.
 - ▶ El estudio de las implicaciones logísticas que tiene el proceso de documentación en el desarrollo del dispositivo; en este apartado se pretende que la AE identifique la organización logística que implica la implementación de la IF, en particular del dispositivo taller, para coordinar lo correspondiente con las áreas competentes, con el encargado de organizar el proceso y con quienes participarán como responsables de la implementación.
- Identificar los momentos del desarrollo del dispositivo en que se solicitará la elaboración de cada documento recomendable y necesario, y en función de ello establecer estrategias para brindar acompañamiento pedagógico. En este punto,

se trata de que la AE identifique con claridad los documentos que los participantes deberán elaborar, los momentos en que serán realizados y que organicen las acciones de acompañamiento que deberán ofrecer durante el proceso a los docentes participantes.

- Designar a la persona que llevará el control de la recepción de documentos. Valorar la pertinencia de que sea el coordinador del desarrollo del dispositivo (CDD) quien esté al frente de cada grupo. Dependiendo de cómo se desarrolle este proceso, la entrega y recepción de las producciones de los participantes en la IF puede ser entendido como un trámite burocrático, o como un proceso formativo y de valoración de los aprendizajes docentes. Al designar a los CDD deberán considerarse estos factores para que se privilegie lo aprendido y se oriente para la mejora.
 - Orientar los procesos de documentación y acompañamiento. Convocar a los CDD para brindar las orientaciones referentes al proceso de documentación y cómo tendrán que llevar a cabo las acciones de acompañamiento pedagógico para el diseño de las producciones recomendables y necesarias, o, en su caso, la coordinación se podrá apoyar con otra figura educativa que efectúe este acompañamiento, como puede ser un supervisor, asesor técnico pedagógico, director o tutor.
 - Realizar las reuniones informativas previas con los CDD y los participantes en la IF con la finalidad de que se resuelvan las dudas sobre el proceso de documentación.
 - Establecer los canales de comunicación con los CDD para conocer y resolver las incidencias que se presenten durante la documentación de la participación de los docentes en la IF, estos canales pueden ser diversos –correo electrónico, teléfono y de ser posible a través de mensajería instantánea, redes sociales o plataformas virtuales–.
 - Definir a la autoridad educativa que firmará las constancias y quien las rubricará para dar fe de su otorgamiento. Si bien ahora se cuenta con la emisión de constancias con firma electrónica, se debe considerar quién será la persona responsable de validar y rubricar éstas para que puedan ser emitidas de manera oficial.
 - Determinar el proceso de entrega de las constancias. Será importante que se diseñen las rutas de acción –vía electrónica o física– para que estas certificaciones lleguen a los participantes de la IF en tiempo y forma.
- La AE designará un equipo responsable para llevar a cabo el monitoreo de la implementación de la intervención formativa *Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad*. En caso de ser una entidad seleccionada en la muestra que establezca Mejoredu para un monitoreo nacional, se deberá designar a quien participará como enlace estatal.

Equipo técnico estatal y de supervisión

- Los equipos técnicos estatales de las áreas de formación continua y de las supervisiones de zona, por su conocimiento de los procesos de formación y de las dinámicas de cada nivel educativo y zona escolar, son piezas clave en la implementación de la intervención formativa y el dispositivo de formación que se propone para concretarla. Por ello, es indispensable que revisen a profundidad el *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*, la intervención formativa, el dispositivo y los recursos y materiales que la integran, y que participen en los espacios de diálogo que el responsable estatal de la IF establezca para planear su implementación, así como el acompañamiento y monitoreo que se requieren.

- ▶ En estos espacios es relevante dialogar sobre la centralidad de la problematización de la práctica en el diseño y en la implementación de la IF y la importancia de que los docentes analicen cómo los problemas y sus causas –que son atendidas en la presente IF– se manifiestan en su práctica, en el contexto de su escuela, en la zona o en la entidad. De igual manera, la problematización debe ser un referente para centrar el diálogo y la reflexión sobre la práctica para identificar los aspectos de mejora y los propósitos que la IF busca alcanzar. Es fundamental tener claros los saberes y conocimientos de los docentes de escuelas multigrado que se buscan movilizar a fin de detonar y orientar las reflexiones desde el contexto particular de la práctica.
- ▶ Todos los actores educativos que participan en la implementación, ya sea con la responsabilidad de organizar acciones a nivel estatal o quien está al frente de un grupo de docentes coordinando el taller, deben tener presente que su papel no es replicar propuestas formativas de terceros, sino que, a partir de su conocimiento sobre lo que acontece y preocupa a los docentes de escuelas multigrado, analizar la manera como se expresan en su contexto los problemas que atiende la IF para abonar a la pertinencia del análisis colectivo para la mejora de la práctica.
- ▶ Es deseable que el desarrollo de la IF facilite la identificación de otros problemas relevantes para los colectivos docentes de las escuelas multigrado en la entidad, que sean motivo del diseño de nuevas IF en un futuro. Con ello, el carácter de progresividad de las intervenciones dirigidas a este servicio tomará forma, no sólo desde lo que Mejoredu diseñe y ponga a disposición de las AE para los docentes de escuelas multigrado, sino también desde aquellas IF que a nivel local se puedan ir generando. Por ello, pueden aprovecharse los espacios de diálogo de los equipos responsables o partícipes de la implementación con el fin de acordar los momentos y mecanismos para recuperar las situaciones problemáticas, preguntas, necesidades y los intereses que externen los docentes participantes a partir del trabajo y las reflexiones en colectivo.
- ▶ Es necesario difundir información suficiente y oportuna a maestras y maestros de las escuelas multigrado para que participen en la IF, destacando sus propósitos, contenidos y enfoque, así como los aspectos de organización y logística –fechas, horarios, duración, modalidad o sede–. Es importante enfatizar que la participación en la IF requiere de la asistencia de las y los docentes a las sesiones del taller para compartir el espacio de formación con un mismo grupo de docentes de principio a fin, ya que el taller como dispositivo de formación, no se refiere a eventos aislados, sino que es parte de un proceso que busca brindar tiempo y espacio suficiente para el diálogo y la reflexión sobre la práctica, así como para el trabajo colaborativo.
- ▶ El equipo designado para el monitoreo elaborará un plan que contemple las siguientes características:
 - Establecer los propósitos y las acciones a realizar durante el monitoreo.
 - Determinar responsables o participantes de los momentos en los que se llevará a cabo el monitoreo, considerando en particular:
 - Los momentos de trabajo individual –revisión y desarrollo del contenido del cuaderno– previos a cada una de las sesiones del taller.
 - Las tres sesiones en las que se realizará el trabajo colectivo.

- Se sugiere utilizar la siguiente tabla para determinar los aspectos a monitorear, registrar los resultados, identificar las diferencias entre lo planeado y lo obtenido y las acciones a realizar, con el fin de orientar la ejecución conforme a los objetivos planteados al inicio. En dicha tabla se muestran algunos aspectos a manera de ejemplo:

Tabla 3.1 Aspectos a monitorear

Aspecto a monitorear	Resultados planeados	Resultados obtenidos	Diferencia entre lo programado y lo ejecutado	Acciones correctivas
Se realizó la totalidad de actividades programadas para cada ventana del taller.				
La modalidad seleccionada para la implementación del dispositivo (presencial, a distancia o híbrida) permitió la asistencia de la totalidad de los convocados.				
El espacio físico o la plataforma elegida para la realización del taller facilitó la participación de todos los convocados.				

Fuente: elaboración propia.

- Es importante seleccionar las estrategias a utilizar para la recolección de la información básica, que permita monitorear el avance de la implementación de la IF.

Coordinador del desarrollo del dispositivo

En los procesos de formación continua, el papel de quien coordina el desarrollo del dispositivo, al frente de un grupo de participantes, es fundamental para que se comprenda y concrete el enfoque de formación situada que sustenta la intervención formativa y el taller como dispositivo de formación. Por esto, además de ser un profesional que tenga experiencia en el acompañamiento pedagógico a figuras docentes, es fundamental su conocimiento sobre la educación y el servicio que brindan las escuelas multigrado, así como de los rasgos que adquiere el trabajo docente en esos contextos y las condiciones en las que se realiza.

- De manera particular, además de la comprensión de la intervención formativa, el conocimiento del dispositivo formativo –taller– y el recurso –cuaderno– que apoyan su realización, resulta importante analizar y organizar los tiempos destinados a su

desarrollo y las fechas en las que se realizarán las sesiones del taller –sean en modalidad presencial o a distancia–. Parece pertinente que para la coordinación del taller se ponga atención en aspectos como los siguientes:

- Reconocer los contenidos que se abordan en el taller y el recurso –cuaderno– que apoya su desarrollo; la estructura de las sesiones; y los momentos en que se construye el proceso de reflexión sobre la práctica y experiencia docente.
 - Identificar las actividades y los productos de trabajo que se consideran en el proceso de documentación de la participación de las y los docentes en la IF, para analizar la labor que implica, los requerimientos específicos y las posibilidades de acompañar el proceso.
 - Conocer con anticipación las fechas y los horarios de cada *sesión* del taller.
- En caso de que se determine la modalidad a distancia para realizar las sesiones del taller, se recomienda revisar algunas publicaciones que Mejoredu ha publicado en el blog *Entre docentes*:
- Comunidades de práctica como oportunidad para la mejora.¹⁰
 - Comunidad virtual: un espacio para compartir, aprender y construir.¹¹
 - Comunidades virtuales: una experiencia que vale la pena explorar.¹²
 - La escritura colaborativa en la virtualidad.¹³
- Participar en reuniones convocadas por la AE para aportar propuestas que permitan transmitir a los participantes el sentido de documentar su participación en la IF, lo que implica para que en realidad sea un proceso formativo, y prever riesgos y dificultades durante el mismo. Lo anterior, para asegurar que los docentes puedan realizar el proceso de documentación como se espera y resolver dudas a los participantes cuando se requiera.
- Atender los canales de comunicación que designe la AE para externar las dudas que surjan:
- Del proceso: para tener claridad en las producciones recomendables y necesarias, y que éstas sean elementos clave en la documentación de la participación en la IF.
 - De los participantes: acompañar e identificar las muestras de trabajo, los tiempos y las posibles maneras de colaboración –individual o en colectivo– para la documentación de la experiencia.

¹⁰ Puede consultarse en <<https://www.mejoredu.gob.mx/formacion-docente/con-textos-y-resonancias/comunidades-de-practica-como-oportunidad-para-la-mejora>>.

¹¹ Puede consultarse en <<https://www.mejoredu.gob.mx/formacion-docente/con-textos-y-resonancias/comunidad-virtual-un-espacio-para-compartir-aprender-y-construir>>.

¹² Puede consultarse en <<https://www.mejoredu.gob.mx/formacion-docente/con-textos-y-resonancias/comunidades-virtuales-una-experiencia-que-vale-la-pena-explorar>>.

¹³ Puede consultarse en <<https://www.mejoredu.gob.mx/formacion-docente/con-textos-y-resonancias/la-escritura-colaborativa-en-la-virtualidad>>.

- ▶ Valorar la atención a probables dudas de los participantes en una sesión informativa previa al inicio formal del taller, sobre la estructura del dispositivo y los tiempos, los espacios y la modalidad en que se desarrollará. Además de comunicar el proceso para documentar su participación con un sentido formativo y sobre la entrega de la constancia correspondiente a quienes concluyan con éxito su participación en la IF.
- Comunicar a los participantes las producciones con las que van a documentar, los tiempos y las formas para hacerlo, así como, el mecanismo para la entrega de la constancia de participación. Para poder llevar a cabo esta actividad, los CDD deberán conocer y analizar con antelación los procesos de documentación y en su caso externar sus dudas a la AE.

Durante la implementación de la intervención formativa

Equipo técnico estatal

- ▶ Durante el monitoreo es necesario recolectar información sobre los aspectos determinados en el plan de monitoreo (tabla 3.1. Aspectos a monitorear) mediante la estrategia seleccionada, como la aplicación de entrevistas, encuestas en línea, visitas, grupos de enfoque, observación de las actividades de formación del taller. Además de la información sobre los aspectos determinados con anterioridad, es importante recuperar:
 - La percepción de los docentes en cuanto a la organización, pertinencia de la intervención y relevancia de los contenidos, lo cual se sugiere llevar a cabo a partir de la tercera sesión del taller.
 - La percepción de los CDD sobre la implementación de la intervención. Para este aspecto se sugiere organizar mesas de análisis con los coordinadores para escuchar qué ha sucedido, cómo les está yendo, conocer incidencias y dificultades a las que se han enfrentado, así como las áreas de oportunidad que identifican, etcétera.

Coordinador del desarrollo del dispositivo

El CDD de cada grupo debe anticipar resistencias en los docentes para entenderlas como parte del proceso, reorientar las ideas cuando sea necesario, analizar la construcción individual y colectiva, así como enfocar la mirada y el diálogo en las dificultades para la práctica. Lo anterior, considerando que no todos los docentes –en general– muestran disposición al análisis crítico de su práctica (Gonzalez-Weil *et al.*, citados en Rodríguez y Hernández, 2018), y más bien buscan su origen, explicación y solución en ámbitos externos –características del estudiante, problemas en sus familias, entorno social de la escuela, entre otros– (Rodríguez y Hernández, 2018). Esto limita las posibilidades de reflexionar sobre las propias prácticas y no permite que los docentes ubiquen los problemas en lo que hacen –o dejan de hacer– en el aula.

Además, debe abrirse la posibilidad de que el análisis y la reflexión que se promueva en el taller lleven a los colectivos docentes, con apoyo del “Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua”, a identificar aspectos adicionales que sería conveniente abordar en el contexto específico en que laboran, para profundizar o

particularizar lo propuesto y enriquecer la experiencia de formación al participar en ésta o subsecuentes IF.

Por otra parte, es necesario tener presente que desde el enfoque que impulsa Mejoredu, la formación continua se aleja de propósitos instrumentalistas o remediales y se orienta hacia la movilización, el fortalecimiento y la adquisición de saberes y conocimientos que contribuyan a resolver situaciones problemáticas de la práctica, por lo que en la implementación de la intervención formativa pone énfasis en los procesos, por ejemplo, en comprender que los contenidos dan lugar a la construcción de nuevos significados, o atribuir un sentido diferente o más amplio a los saberes. Esto significa un abordaje distinto a las opciones formativas que tratan *temas* buscando un desarrollo teórico o bagaje conceptual que después cada docente deberá traducir a la práctica en su contexto específico. Por el contrario, cada coordinador que esté al frente de un grupo debe cuidar que se ponga en juego el saber, el saber hacer y el saber ser: contrastar teoría y práctica, generar nuevas formas de enseñar, favorecer el desarrollo de actitudes positivas o favorables para la mejora, entre otros.

- ▶ Acompañar el avance de la documentación de la experiencia de los participantes. Se deberá recordar el sentido, los tiempos y las formas en que se desarrolla cada una de las producciones recomendables y necesarias.
- ▶ Atender de manera oportuna las dudas que surjan por parte de los participantes respecto a la documentación.
- ▶ Mantener comunicación constante con los participantes por medio del correo electrónico, redes sociales, reuniones a distancia o presenciales dependiendo de la disponibilidad de tiempo. Establecer un canal de comunicación por medio del cual se mantengan en contacto con los participantes con el principal objetivo de resolver dudas en tiempo y forma para no interrumpir el proceso de participación de los docentes en la IF y la documentación de su proceso formativo.
- ▶ Mantener informada a la AE sobre los incidentes que se presenten. El CDD en todo momento deberá compartir los incidentes o dudas que surjan del proceso de documentación a las AE por medio del canal que éstas establezcan.
- ▶ Destinar tiempo en el taller para aclarar dudas durante el desarrollo de las sesiones en colectivo, en donde se cuestione a los participantes respecto al avance del proceso de documentación y resuelvan las preguntas que se generen.

Después de la implementación de la intervención formativa

Autoridad educativa

- ▶ Llevar a cabo una reunión de cierre con el equipo técnico estatal y los CDD para hacer un balance de la implementación de la intervención formativa por parte de los CDD y a su vez identificar a que conclusiones se llegan en el estado sobre el proceso formativo.
- Valorar la participación de los equipos de supervisión, personal de Centros de maestros, equipos técnicos u otras figuras para sistematizar la documentación recibida, como insumo para identificar las áreas de mejora que sirvan para la realización de futuras IF.

- Generar recomendaciones para fortalecer aquellos aciertos que se tuvieron durante la implementación de la intervención formativa.
- ▶ Dar seguimiento a la documentación de la participación de los maestros con la finalidad de identificar qué docentes realizaron y concluyeron sus producciones del taller.
 - Vigilar un adecuado proceso de la recepción de las producciones y los documentos generados por los participantes, con el fin de considerar una entrega de constancias sin contratiempos; si fuera el caso, la AE deberá resolver las incidencias que se presenten durante este proceso.
 - Entregar las constancias de participación en los tiempos y las formas acordadas. La AE deberá vigilar que la entrega de constancias se lleve a cabo conforme la planeación comprometida y tendrá que asegurar alternativas en caso de presentarse alguna complicación.
- ▶ Al finalizar cada uno de los momentos establecidos para el monitoreo, la AE elaborará un informe que contenga lo siguiente:
 - El análisis de la información recolectada conforme a los aspectos a monitorear. Se sugiere utilizar como insumo la tabla 3.1 Aspectos a monitorear.
 - La identificación de acciones realizadas conforme a lo planeado.
 - La descripción de problemas o dificultades que se presentaron durante la ejecución.
 - Si la modalidad seleccionada para la implementación del dispositivo –presencial, a distancia o híbrida– permitió la asistencia de la totalidad de los convocados.
 - Si el espacio físico o la plataforma elegida para la realización del taller facilitó la participación de todos los convocados.
 - La selección de estrategias para subsanar problemas y dificultades.
 - Las recomendaciones para fortalecer aquellos aciertos que se tuvieron durante la implementación de la intervención formativa.

El informe elaborado se enviará a Mejoredu con la finalidad de recibir recomendaciones y retroalimentación sobre la implementación de la intervención formativa, a partir de los hallazgos obtenidos durante el monitoreo.

El monitoreo permitirá tanto a Mejoredu como a la AE, identificar ajustes en la implementación de la IF o una actualización de ésta (Mejoredu, 2020b).

“El monitoreo funcionará como un mecanismo de retroalimentación que permita analizar el grado de cumplimiento y alcance del programa de formación continua y sus intervenciones formativas, tomando como referencia la mejora deseada, a fin de realizar ajustes en el diseño del programa y en las intervenciones formativas que se formulen el siguiente ciclo escolar” (Mejoredu, 2021a: 68).

Referencias

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Sabelli, M. y Mora, S. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Arteaga, P. (2009). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado* [tesis de maestría, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional]. <<http://rededucacionrural.mx/lineas-de-investigacion/formacion-docente-inicial/los-saberes-docentes-de-maestros-en-primarias-con-grupos-multigrado/>>.
- Atilano, P. (2009, septiembre). *Las prácticas y saberes docentes en los procesos constitutivos de la enseñanza en grupos multigrado* [ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/1765-F.pdf>.
- Ballesteros, D. (2017). Representaciones sociales de los profesores en escuelas primarias multigrado sobre la Reforma Integral de Educación Básica. *Debates en Evaluación y Currículum, Congreso Internacional de Educación Currículum*, 3(3): 1-11. <<https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/E132.pdf>>.
- Boix, R. y Bustos, A. (2014). Una aproximación al concepto pedagógico de aula multigrado. *Aula de Innovación Educativa*, (229): 12-16.
- Cámara de Diputados (2019, 30 de septiembre). Ley General de Educación. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf>.
- Cano, A. y Bustamante, A. (2017). Telesecundarias de contexto indígena y la formación inicial de sus docentes. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (49): 1-17. <<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/705/728>>.
- Cano, A. y Holda, E. (2019). Formación Continua. En *Propuestas de Atención para la Educación Rural* (113-138) Red Temática de Investigación de Educación Rural [documento de trabajo].
- Cano, A. e Ibarra, E. (coords.) (2018). *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*. Editora Nómada. <<https://escuelarural.net/IMG/pdf/EscuelasMultigradoDigital.pdf>>.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill. <<http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Educacion%20Primaria/Repositorio%20Planeacion%20educativa/diaz-barriga--estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>>.
- Di Virgilio, M. y Solano, R. (2012). *Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales*. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <<https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1415.pdf>>.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156): 192-207. <<https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-interculturalidad-una-aproximacion-antropologica.pdf>>.
- Espinosa, I. y Pons, L. (2016). Experiencias escolares significativas. Dimensión intercultural-afectiva y pensamiento crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(2): 47-70. <<https://rieoei.org/RIE/article/view/100>>.
- Estrada, M. (2015). Multigrado en derecho propio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV(2): 43-62. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27039624003>>.
- Galván, L. y Espinosa, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (49): 1-19. <<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/715/802>>.

- Hernández, F. (2013). Documentar y narrar la relación pedagógica en la universidad como proceso de formación e investigación. En *(Re)pensar la innovación en la universidad desde la indagación* (24-41). Universidad del País Vasco; Elkarriertuz; Indaga-t. <<https://addi.ehu.es/handle/10810/1506>>.
- Ibarra, E. (2020, 10 de junio). Experiencia profesional docente multigrado durante el confinamiento. *Educación Futura*. <<https://www.educacionfutura.org/experiencia-profesional-docente-multigrado-durante-el-confinamiento/>>.
- Imberón, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1): 145-152. <<https://revistas.uam.es/reice/article/view/10106/10216>>.
- _____, (2012, noviembre). Nuevos retos del profesorado en el siglo XXI. *Crítica*, (982): 24-27. <<http://www.revista-critica.com/la-revista/monografico/analisis/49-nuevos-retos-del-profesorado-en-el-siglo-xxi>>.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *La mirada de los docentes sobre los factores que condicionan su desempeño. Informe del análisis de la información obtenida en grupos focales con docentes y con informantes clave (directores, supervisores y asesores técnico-pedagógicos)* [documento de trabajo].
- _____, (2018). *Evaluación de intervenciones públicas y programas de escuelas multigrado*.
- _____, (2019a). *Directrices para mejorar la educación multigrado*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/DirectricesParaMejorarlaEducacionMultigrado_D.pdf>.
- _____, (2019b). *Evaluación Integral de la política de educación multigrado. Informe final*. <<https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-de-politica-de-educacion-multigrado.pdf>>.
- _____, (2019c). *La educación multigrado en México*.
- _____, (2019d). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. <https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_02/index.html>.
- Juárez, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (49): 1-16. <<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/750>>.
- Juárez, D. y González, J. (coords.) (2020). *Formación de docentes para los territorios rurales*. Miradas internacionales. Colofón Ediciones Académicas; Red Temática de Investigación de Educación Rural. <<http://rededucacionrural.mx/eventos-y-noticias/avisos/ultimas-publicaciones-rier/>>.
- Juárez, D. y Lara, E. (2018). Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante comunidades de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, (31): 149-164. <<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2018.31.009>>.
- Kortagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24.2): 83-101.
- Leiva-Guerrero, M. y Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*, (51): 225-251. <<https://doi.org/10.31619/caledu.n51.635>>.
- Leyva, Y. y Santamaría, M. (2019). Caracterización de las prácticas de docentes de escuelas de educación preescolar y primaria indígenas y multigrado, y de telesecundarias multigrado en México. En *La educación multigrado en México* (122-137). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%C3%81n-Multigrado_BIS.pdf>.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020a, 19 de junio). Programa Institucional 2020-2024. Diario Oficial de la Federación. <<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/558694/PI-2020-2024-mejoredu.pdf>>.

- , (2020b). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019*.
- , (2020c). *Modelo interno para la formulación de sugerencias de elementos para la mejora de la educación inicial, básica, media superior, inclusiva y de adultos*.
- , (2020d). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>>.
- , (2021) *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2021. Cifras del ciclo escolar 2019-2020*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores_nacionales_2021.pdf>.
- , (2021, 13 de mayo). *Programas de formación continua. Definiciones básicas*. Unidad de Vinculación e Integralidad del Aprendizaje.
- , (2021, 7 de junio). *Modelo interno para la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente. Educación básica y media superior* [documento de trabajo].
- Miranda, L. (2020). *La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas*. <<http://www.grade.org.pe/crear/archivos/La-educación-multigrado-Liliana-Miranda-VF.pdf>>.
- Morales, M. (2013). *Educación indígena y resiliencia: el caso de los egresados de la telesecundaria Tetsijtsilin* [tesis doctoral].
- Rossainzz, C. (2020). *La escuela multigrado. Experiencias, comunidad y cultura escolar en la sierra de Chiconquiaco, Veracruz. 2018-2019* [tesis de maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social].
- Rockwell, E. y Garay, C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2(3): 1-241.
- Rockwell, E. y Rebolledo, V. (coords.) (2016). *Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado*. <<http://yoltocah.mx/wp-content/uploads/2018/05/Yoltocah-2018.pdf>>.
- Rodríguez, Y. (2004). Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. En *Educación y procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación* (131-192). <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20120827052904/educacion.pdf>>.
- Rodríguez-Sosa, J. y Hernández-Sánchez, K. (2018). Problematización de las prácticas docentes y contextualización de la enseñanza. *Propósitos y Representaciones*, 6(1): 507-541. <<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.211>>.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. Profesorado, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2): 2011. <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>>.
- Saracho, C. y Peralta, S. (2010, septiembre). *Documentación, sistematización y socialización de "buenas prácticas" en educación* [ponencia]. Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires. <https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/RLE3475_Saracho.pdf>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional. Implementación operativa*. <<https://www.animalpolitico.com/wp-content/uploads/2019/11/ENEI.pdf>>.
- SEP-UDEEI. (2015). *Planteamiento Técnico Operativo. Documento de Trabajo*. Dirección General de Operación de Servicios Educativos, Dirección de Educación Especial.
- SEP-USICAMM. (2021). *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas de Educación Básica*. <https://cespd.edomex.gob.mx/sites/cespd.edomex.gob.mx/files/files/FDocenteDoc/Lineamiento_Generales_SAAE_EB_2021.pdf>.
- Schmelkes, S. (1997). *La calidad de la educación primaria. Un estudio de caso*. Secretaría de Educación Pública.

- Suárez, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf>>.
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Nodos y Nudos*, 2(17). <<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1228>>.
- UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México. (2018). *Manual para diseñar cursos, talleres, diplomados y otras actividades académicas en modalidad presencial*. Programa interno de actualización docente de la Escuela Nacional Preparatoria.
- Vaillant, D. y Manso, J. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Aprendizaje colaborativo*. Summa; Fundación La Caixa. <https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2019/07/APRENDIZAJE-COLABORATIVO_2019_apaisado.pdf>.
- Vargas, C. (2008). Diagnóstico situacional de la labor docente y de la oferta de formación de educadores rurales en Costa Rica. *Revista Educare*, 12(Extraordinario): 79-97. <<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4781030.pdf>>.
- Vera, J. y Yocupicio, J. (2007). Aprendizaje colaborativo en aulas multigrado de escuelas de niños migrantes. En *Mentes híbridas. Lo que la migración y la educación hacen en contexto* (135-160). Universidad Pedagógica Nacional.
- Zúñiga, R., Mejía, M., Fernández, B. y Duarte, L. (2015). *La sistematización de experiencias en América Latina y el Caribe. Aportes a la práctica docente*. <<https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wpcontent/uploads/2015/06/Sistemaizacion-de-exp-aportes-desde-la-practica-docente.pdf>>.

Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad.
Intervención formativa es una publicación digital de la
Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
Julio de 2022.



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

ISBN: 978-607-8829-45-3



9 786078 829453

ISBN: 978-607-8829-51-4



9 786078 829514