

REVISTA

---

# VOCES DEL MAGISTERIO RURAL

SEPTIEMBRE 2023

MARZO 2024





ISSN: En gestión.

# **REVISTA “VOCES DEL MAGISTERIO RURAL, AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE”**

**Volumen 1 / Número 1. septiembre 2023 – marzo 2024**



La Revista Voces del Magisterio Rural, América Latina y el Caribe es un proyecto académico, cuyo objetivo es la difusión de investigación por parte de los propios docentes, a partir de un proceso metódico, sistematizado y objetivo, representando así, una oportunidad para el planteamiento de preguntas, hipótesis y/o teorías sobre la realidad educativa dentro de las aulas rurales y multigrado. Este proyecto es una publicación semestral de acceso abierto, considerando las normas de citación y el reconocimiento al titular sobre los derechos patrimoniales. Se prohíbe la alteración del contenido de los trabajos de la revista, así como su producción con fines de comercialización. Esta publicación es coordinada y editada por la Comunidad Multigrado Nacional (CMN) específicamente por la Comisión de Fortalecimiento a la Investigación. Coordinadores responsables: Manuel de Jesús Arévalo Robles, José Guadalupe Ávila Rodríguez.

La Revista Voces del Magisterio Rural, América Latina y el Caribe. Volumen 1, número 1. septiembre de 2023 – marzo de 2024, se publicó de forma electrónica el mes de septiembre de 2023.

© Derechos reservados conforme a la ley.

---

## **Coordinadores Generales**

Mtro. Manuel de Jesús Arévalo Robles

Responsable de la Comisión de Fortalecimiento a la Investigación de la Comunidad Multigrado  
Nacional.

Mtro. José Guadalupe Ávila Rodríguez

Integrante del Consejo Consultivo de la Comunidad Multigrado Nacional.

---

## **Comité de Asesoría y Acompañamiento Académico**

Dra. Yaneth Fabiola Yolima Aglaya Daza Paredes

Fundación Universitaria Agraria, Bogotá, Colombia.

Dra. Velia Torres Corona

CIESAS Unidad Pacífico Sur, Oaxaca, México.

Dra. Griselda Márquez Higuera

Escuela Normal Rural Gral. Plutarco Elías Calles, Sonora, México.

Dr. José Alejandro Morales Soto

Secretaría de Educación de Chiapas, México.

Mtro. Miguel Cruz Durón

Universidad Autónoma de Durango, Zacatecas, México.

Mtro. José Guadalupe Ávila Rodríguez

Secretaría de Educación de San Luis Potosí, México.

Mtro. Manuel de Jesús Arévalo Robles

Secretaría de Educación de Zacatecas, México.

---

## **Comité de Edición Comunidad Multigrado Nacional**

Dra. Avelina Galindo Celix  
Secretaría de Educación del Estado de México, México.

Mtra. Carmen Isidora García Murcia  
Instituto de Enlaces Educativos, Estado de México, México.

Mtra. Norma Guadalupe Sifuentes Jiménez  
Secretaría de Educación de Durango, México.

Mtra. Sujhey Leticia Bueno Cortés  
Secretaría de Educación de Durango, México.

Mtra. Guadalupe Leonor Ramírez Sánchez  
Instituto de Enlaces Educativos, Estado de México, México.

Mtra. Edna Citlalli Alatorre González  
Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera, Durango, México

Mtro. José Antonio Rueda Galván  
Secretaría de Educación de Durango, México.

Mtro. José Socorro Reyes Escontrías  
Secretaría de Educación de Durango, México.

Mtra. Mónica Abigail Cena Nerio  
Secretaría de Educación de San Luis Potosí, México.

Mtro. José Guadalupe Ávila Rodríguez  
Secretaría de Educación de San Luis Potosí, México.

Mtra. Paola Valentina Márquez del Río  
Secretaría de Educación de Zacatecas, México.

Mtro. Manuel de Jesús Arévalo Robles  
Secretaría de Educación de Zacatecas, México.

# ÍNDICE

Revista Voces del Magisterio Rural. América Latina y el Caribe. Volumen 1. Número 1.  
septiembre 2023 – marzo 2024

## Artículos de Investigación

<b><i>Escuela Rural en una Agencia para la Reincorporación y Normalización (Arn). Caso Dabeiba, Antioquia.</i></b>	
Gloria Elena Román Betancur.....	13
<b><i>Prácticas y Saberes Docentes para la Planificación Didáctica y Organización Curricular en Telesecundarias Multigrado.</i></b>	
Juan Carlos Sánchez Tecalco.....	29
<b><i>Hábitos de Estudio en Escuelas Primarias Multigrado del Sur de Sonora.</i></b>	
Caissa Laurian Pacheco, María Elena Pacheco Olguín y David Laurian Pacheco.....	41
<b><i>Prácticas de Planeación en Comunidades de Aprendizaje CDA. Un Mecanismo para Formar a Docentes de Aula Multigrado.</i></b>	
Álvaro Jodom Jenobono, et al.....	55

## Narrativas

<b><i>Coexistencias y Trayectos Formativos: Una Experiencia que Florece en la Ruralidad.</i></b>	
María del Pilar Fonseca Calderón y John Fredy Pérez Vega.....	67
<b><i>Xavi</i></b>	
Antonio Moscoso Canabal.....	76
<b><i>Desafíos y Aprendizajes Permanentes Después de la Pandemia.</i></b>	
Saraïd Borjan Ramírez.....	92
<b><i>Consejo Estudiantil en Escuela Unitaria: Una Forma de Hacer que las Cosas Sucedan.</i></b>	
Alejandra Serrano Jacobo.....	110
<b><i>Más allá de la alfabetización en escuela unitaria.</i></b>	
Jennifer Enicce Leyva Portillo.....	119
<b><i>Proceso Formativo en las Prácticas Multigrado del CREN de Cedral.</i></b>	
Vicente Quezada Flores, Ma. Amalia Manso Villanueva y Laura Elena Morales Leija.....	126
<b><i>Metodologías y Estrategias de Enseñanza en Escuelas Multigrado. El Gran Reto.</i></b>	
Adriana Valentina Zavala Cruz.....	137
<b><i>La escuela multigrado y su contexto comunitario en la Nueva Escuela Mexicana.</i></b>	
Norma Dalila Orozco Morales.....	148
<b><i>El Diálogo en la Supervisión y Apoyo Técnico Pedagógico en Multigrado.</i></b>	
Ada Bárcenas Olvera.....	154



## Palabras Iniciales

*Dra. Avelina Galindo Celix  
SEIEM Servicios Educativos Integrados al Estado de México.*

La revista voces del magisterio rural, nace del más genuino interés de la comunidad multigrado nacional por dar a conocer las experiencias pedagógicas, los retos, desafíos, las necesidades, intereses y vivencias, así como investigaciones de los protagonistas que desde la trinchera rescatan a pesar de las desigualdades, las carencias y falta de infraestructura, el sentido humano de la educación.

Históricamente, la esencia del maestro se encuentra en la escuela rural, sin embargo, ha sido escasa la participación del magisterio rural y multigrado. Es hora de escuchar en voz de los docentes, asesores técnico-pedagógicos, tutores, formadores de docentes, investigadores, e incluso de directivos que han dado acompañamiento; su experiencia profesional, trayectos y grandes aprendizajes, aportes, propuestas y estrategias que han construido a través del tiempo desde la realidad educativa en congruencia con su contexto, no sólo en el territorio mexicano, en América Latina y el Caribe.

Voces del magisterio impulsa el espíritu investigador, innovador y creativo, recupera el espacio escolar como centro dinamizador de la comunidad, donde los actores principales tejen entre sus líneas experiencias, historias de los días grises, nublados, pero también soleados, donde se asoman los rostros iluminados por las sonrisas de los alumnos, de padres y abuelos agradecidos, otros por la satisfacción del deber cumplido, construyendo un espacio para satisfacer la necesidad de aprender, crecer y desarrollarse, promoviendo el desarrollo individual y social de los estudiantes.

Esta revista contribuirá a dar respuesta a cientos de maestros en la soledad de sus aulas, a construir una mejor educación, a dejar de ser islas, para convertirse todos en un gran continente, hacia la mejora de políticas educativas en pro de la educación rural y reconocer el papel de los educadores en la transformación del doloroso presente que se vive, así como su función social en este turbulento y complejo contexto.

Apremia mostrar el otro lado de la moneda, empatar con lo que la Nueva Escuela Mexicana pretende, porque justamente los maestros multigrado han modificado el proceso a través del desarrollo del pensamiento crítico, el desarrollo de proyectos, dando al alumno un papel más activo en dicha construcción, recorriendo caminos que no existían, reconociendo la naturaleza positiva de las dudas, del error y los conflictos, como motor de crecimiento y superación, hacia el pleno desarrollo humano.

Actualmente la educación indígena y rural presenta varias problemáticas, a las cuales no se les ha dado una solución, ya que son visibles las brechas que marcan la desigualdad, la exclusión y la discriminación en estas comunidades, es extraordinario lo que los docentes de escuelas unitarias y multigrado compartirán a través de estas líneas para favorecer desde cada una de sus aulas el aprendizaje en contextos de agudización de la brecha social entre pobres y ricos, generando espacios de discusión y análisis con cada una de sus narrativas e investigación educativa en escuelas rurales y/o multigrado, impulsadas por la Comunidad Multigrado Nacional (CMN) en colaboración con la Red Temática de Investigación en Educación Rural.

## Introducción

El primer número de la Revista Voces del Magisterio Rural se estrena con narrativas interesantes y una investigación de Caissa Laurian Pacheco, María Elena Pacheco Olguín y David Laurian Pacheco, que da cuenta de los hábitos de estudio de alumnos de primarias multigrado en el sur de Sonora, focalizando así las áreas de oportunidad de atención prioritarias, a partir de los resultados de la investigación es importante reflexionar a quiénes les toca trabajar los hábitos de estudio; ¿a la escuela o a la familia?, o ¿a ambos? ¿Cómo modificar la actitud y conducta frente al estudio? ¿por qué los estudiantes no se preparan para el examen? ¿Qué tipo de exámenes se han y seguirán aplicando? ¿Por qué y cómo tendrían que prepararse? Interrogantes interesantes que a partir del análisis de la investigación se podrían aterrizar en cualquier otro contexto.

El caso Xavi narra la experiencia del Dr. José Antonio Moscoso Canabal, docente de la Escuela Normal Urbana, al haber asesorado a un estudiante normalista durante su práctica pedagógica en una escuela comunitaria de Conafe, donde habla de la experiencia de Xavi como Líder para la Educación Comunitaria, en el último tramo de su formación inicial para ser profesor de educación primaria, al hacer sus últimas prácticas en una escuela multigrado unitaria, llevándonos a través de cinco historias que son el corazón de su documento de titulación, a viajar hasta el sureste de la república mexicana, a orillas del majestuoso Río Usumacinta, en Balancán Tabasco, dando a conocer la propuesta de intervención docente trabajada y diseñada por Montessori, conocida como “Las grandes lecciones”, donde cobra sentido la interdisciplinariedad de las ciencias naturales y sociales, incluyendo lenguaje y pensamiento matemático, con una narración llena de la emoción, drama y asombro, que ofrecen una mirada holística e integradora de la realidad en la que se vive.

Coexistencias y Trayectos Formativos: Una experiencia que florece en la ruralidad, escrita por María del Pilar Fonseca Calderón y John Fredy Pérez Vega, describe el tránsito formativo de dos maestros del departamento de Casanare, Colombia, narrando a través de tres trayectos, acontecimientos, vivencias, tensiones y apuros que suceden en el proceso de formación de los docentes en servicio, bajo el auspicio de las miradas y perspectiva del sistema educativo colombiano, es interesante la narrativa que muestran los autores al vivir de cerca en las aulas multigrado como docentes formadores e investigadores de la ruralidad, ya que se describen a sí mismos como campesinos arraigados en sus costumbres, cosmovisiones y cosmogonías. La narrativa no sólo es sugestiva, plantea también una formación docente rural como lo expresan los autores, desde las entrañas de la misma ruralidad, a través de la reflexividad de los maestros y maestras formados, sin duda una gran aportación que identificará a muchos docentes con su realidad, por la gran necesidad de atender la formación del docente rural, la educación indígena y atención de grupos multigrado o multinivel.

La maestra Alejandra Serrano Jacobo, por su parte, presenta desde Baja California Sur, en la comunidad rural dispersa de San José de la Palmilla, una narrativa como medio para fomentar la identidad comunitaria titulada: “Consejo Estudiantil en Escuela Unitaria: Una forma de hacer que las cosas sucedan”, implementado desde el ciclo escolar 2018-2019, con el objetivo de hacer un análisis de lo que se puede lograr dentro del consejo estudiantil para el desarrollo de tareas de gestión de una escuela unitaria a través del diálogo entre los estudiantes para la toma de decisiones, ejerciendo su autonomía en la asignación de tareas de gestión y promoviendo la convivencia pacífica, con el previo conocimiento de las necesidades e intereses de los estudiantes en torno a distintas temáticas y gestionando la mejora escolar de acuerdo con las solicitudes del consejo estudiantil.

Saraid Borjan Ramírez, maestra apasionada por la educación, presenta la narrativa “Desafíos y aprendizajes permanentes después de la pandemia”, desde la comunidad la Nopalera, municipio de Jiquipilco, Estado de México, donde los protagonistas son alumnos de la Escuela Primaria Multigrado Bilingüe “Juan Escutia”, hablantes de la lengua indígena Hñähñu (Otomí), la autora narra a través de sus líneas su experiencia docente al aplicar algunas estrategias después de la pandemia, presenta la estructura de una secuencia didáctica multigrado y por qué es importante cubrir ciertas características para retomar aprendizajes y actividades específicas que ayuden a subsanar las necesidades educativas de los alumnos, los desafíos que se presentaron y que enfrentaron mediante una serie de actividades innovadoras, habla de las ventajas y desventajas de la modalidad de trabajo, así como las dificultades que los alumnos enfrentan para sobrellevar la carga y no abandonar su educación básica, cerrando su narrativa con algunas reflexiones sobre la filosofía de la vida académica, personal y socioemocional.

Ada Bárcenas Olvera, presenta un artículo interesante titulado: “El diálogo en la supervisión y apoyo técnico pedagógico en multigrado”, donde expone la experiencia del apoyo técnico pedagógico en un contexto rural hablante de la lengua indígena hñahñu en la región del Valle del Mezquital, durante el acompañamiento, seguimiento y asesoría en las escuelas primarias de la Supervisión escolar 124 del municipio de Tasquillo, Hidalgo, iniciado desde el 2020 a la fecha, dando a conocer cómo los docentes con funciones de asesoría técnico pedagógica, desafortunadamente carecen de una formación, acompañamiento y seguimiento para el desarrollo de su función. La narrativa da a conocer cómo el diálogo horizontal constituyó otras formas de actuar e intervenir, así como las vicisitudes y desafíos donde prevalecen prácticas socioculturales derivadas del pueblo otomí, usos y costumbres, así también retos para modificar la cultura escolar tradicionalista, prácticas pedagógicas obsoletas, la idea de castigo, fiscalización, estructura, verticalidad, sindicalismo y paternalismo. Cobra relevancia esta narrativa ante la necesidad de autoridades cercanas a las comunidades, con liderazgo académico que privilegien el aspecto técnico pedagógico, haciendo realidad la inclusión y equidad, además del respeto a la dignidad e interés superior de la niñez.

Gloria Román, presenta un artículo de investigación con el título de “Escuela rural en una agencia para la reincorporación y normalización” (ARN). Caso Dabeiba, Antioquia”, visibilizando dos premisas fundamentales: ruralidad y guerra, a la vez que describe el papel del maestro rural o mono educador colombiano en tiempos post conflicto en el municipio de Dabeiba, e identifica a los actores que integran la ruralidad colombiana en el proceso de paz y post conflicto, haciendo énfasis en los modelos educativos flexibles durante y después del conflicto y caracterizando las experiencias del maestro rural colombiano en contexto de conflicto y post conflicto. Esta investigación se ha rastreado durante los últimos 10 años bajo las consideraciones que han intervenido y resignificado el rol docente en el ámbito rural colombiano en el marco del conflicto armado y los retos que han sobresalido de cara a la firma del acuerdo de paz, a partir de septiembre del 2016, por otra parte, presenta la cruda realidad que viven no sólo los mono educadores, sino también los estudiantes que, aunque han estudiado en un modelo flexible de escuela nueva, es insuficiente para garantizar calidad educativa, porque antes de estudiar necesitan cubrir sus necesidades básicas, seguridad, justicia social, paz y apoyo socioemocional, mientras que los docentes requieren capacitación, incentivos, material didáctico, oportunidades laborales y respaldo psicológico. Finalmente, propone un currículo diferencial en tono rural que llama ArteManos Curricular que abandone la idea de formación para el pobre, en donde el docente atienda cada necesidad del Ser antes del Saber.

Vicente Quezada Flores, Ma. Amalia Manso Villanueva y Laura Elena Morales Leija,

presentan desde San Luis Potosí, México, la narrativa “Proceso Formativo en las Prácticas Multigrado del CREN de Cedral”, en donde narran la experiencia formativa en las Prácticas Multigrado del Centro Regional de Educación Normal (CREN) de Cedral, en comparación con escuelas Normales, pensadas para formar docentes que laboren en contextos urbanos con escuelas unigrado o de organización completa, olvidando los escenarios de la escuela multigrado. Para contextualizar al lector, hacen una síntesis histórica desde su fundación como institución con énfasis en el espíritu colectivo para dar atención al proletariado y zonas marginadas; rescatando el origen de la escuela normal inspirado en Macareno, formando jóvenes de bajos recursos de las comunidades para que regresen a transformar su contexto y su función al culminar su formación inicial, relatan cómo se da el proceso y el acierto al iniciar las prácticas de los estudiantes en comunidades rurales principalmente en escuelas multigrado, dando seguimiento y observando cómo incide en el curriculum de la licenciatura. La experiencia brinda la oportunidad para las Escuelas Normales de afianzar la formación para multigrado, que atienda tanto la diversidad como la interculturalidad, convirtiéndose así en una oportunidad para la transformación de las propias prácticas en un ambiente de colaboración, reciprocidad y justicia social.

Norma Dalila Orozco Morales, directora de la escuela primaria Multigrado- Unitaria Francisco I. Madero, ubicada en Ocotlán de Morelos Oaxaca, presenta una narrativa interesante titulada “La escuela multigrado y su contexto comunitario en la Nueva Escuela Mexicana”, la autora al desarrollar su práctica educativa desde un enfoque comunitario y de aprendizaje, nos da a conocer el proyecto escolar: ¿Quiénes caminaron donde hoy pisan mis pasos?, logrando vincular la escuela con la comunidad y fortalecer la brecha intergeneracional, transitando de una escuela tradicional a una escuela que favorece la cultura del aprendizaje comunitario, recordándonos que cada alumno tiene una historia que compartir, dentro de la vida cotidiana donde cada uno construye su identidad y los docentes codiseñadores para transformar la realidad histórica en la práctica diaria y productores de cultura en el aula.

Jennifer Enicce Leyva Portillo, a través de la narrativa: “Más allá de la alfabetización en escuela unitaria”, lleva al lector hasta la Escuela Primaria Rural Federal “Hermenegildo Galeana”, de organización unitaria al ejido San José de Guayparime, Sinaloa, para narrar su experiencia en el proceso de alfabetización inicial de sus alumnos a partir de las necesidades detectadas en el diagnóstico inicial y en atención al rezago educativo de niñas y niños, generado a partir del confinamiento por SARS-CoV-2, entre otros factores, logrando al final la escritura de un libro de cuentos. Con seguridad, muchos docentes se identificarán con la problemática planteada y encontrarán en este texto algunas actividades o estrategias que les permitan dejar de fracturar la enseñanza de la lengua y reafirmar que el niño aprende a leer y a escribir escuchando, observando, dibujando, escribiendo y expresándose y que, acceden a las prácticas de la cultura escrita al mismo tiempo que comprenden el sistema de escritura.

*Dra. Avelina Galindo Celix*

*México*

## ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

---

### **Escuela Rural en una Agencia para la Reincorporación y Normalización (Arn). Caso Dabeiba, Antioquia**

*Rural School in an Agency for Reincorporation and Normalization (Arn). Dabeiba Caso, Antioquia*

*Escola Rural em Agência de Reincorporação e Normalização (Arn). Caso Dabeiba, Antioquia*

Gloria Elena Román Betancur <sup>1</sup>

**Resumen:** El rol del maestro rural colombiano en tiempos de postconflicto", se encuentra en el marco del programa doctoral en Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico, Barranquilla-Colombia. Bajo la orientación del Dr. Reinaldo Mora Mora. Este trabajo de investigación se ha rastreado durante los últimos 10 años bajo las consideraciones que han intervenido y resignificado el rol docente en el ámbito rural colombiano en el marco del conflicto armado, especialmente, aquellos retos que han sobresalido de cara a la firma del acuerdo de paz, a partir de septiembre del 2016, como un asunto que compromete a todos sus habitantes.

**Palabras clave:** 1. Ruralidad. 2. Maestro Rural. 3. Conflicto. 4. Territorio. 5. Escuela Nueva. 6. Currículo.

**Abstract:** The role of the Colombian rural teacher in post-conflict times", is within the framework of the doctoral program in Educational Sciences of the Universidad del Atlántico, Barranquilla-Colombia. Under the guidance of Dr. Reinaldo Mora Mora. This research work has been traced during the last 10 years under the considerations that have intervened and resignified the teaching role in rural Colombia in the framework of the armed conflict, especially those challenges that have stood out in the face of the signing of the agreement of peace, as of September 2016, as a matter that commits all its inhabitants.

**Keywords:** 1. Rurality. 2. Country Master. 3. Conflict. Territory. 4. New school. 5. Curriculum.

---

<sup>1</sup> Doctorando en Ciencias de la Educación. Universidad del Atlántico, Antioquia, Colombia. glorobe@yahoo.com.

**Objetivo General:** Describir el papel del maestro rural colombiano en tiempos post conflicto en el municipio de Dabeiba.

**Objetivos específicos:**

- Identificar los actores que integran la ruralidad colombiana en el proceso de paz y post conflicto.
- Reconocer los modelos educativos flexibles durante y después del conflicto.
- Caracterizar las experiencias del maestro rural colombiano en contexto de conflicto y post conflicto.

---

**Recibido en:** 30 de mayo 2023

**Aceptado en:** 7 de agosto 2023

---

## **Introducción**

En este escenario se expone al monoeducador en Colombia como aquel que ha aplicado un modelo flexible de escuela nueva, y siendo un modelo premiado y reconocido a nivel mundial, continua insuficiente para garantizar calidad educativa en la formación rural dirigida a niños y jóvenes con necesidades aún incipientes por cubrir, y cuyos aspectos como la alimentación, seguridad, movilidad, infraestructura, capacitación docente, incentivos docentes, falta de material didáctico, oportunidades laborales, respaldo psicológico, paz, carencia de guías actualizadas, entre otras, han impedido que tal iniciativa tenga el impacto requerido.

El renglón de la ruralidad, y de la mano del maestro rural sigue siendo un apartado abandonado, desigual e inequitativo, que requiere ser fortalecido, si se continúa hablando de justicia social, y con énfasis en los importantes cambios que se esperan en las evaluaciones estatales sobre el buen desempeño escolar.

El trabajo de investigación hace un homenaje a los maestros rurales que han aportado múltiples cambios al país, que se han comprometido con las poblaciones más vulnerables y golpeadas por la violencia, porque sin importar las condiciones y los riesgos a los que se exponen, han dado la milla extra por los niños, y sus familias, pues en ellos habita la esperanza de que el campo y sus pobladores resurjan de entre las cenizas de la guerra, y se haga visible un proyecto de vida productivo donde sus sueños, y la capacidad de crear un proyecto de vida claro, productivo,



digno y edificante sea su carta de presentación ante la sociedad que antes los juzgaba y discriminaba.

Este trabajo ha tenido un largo episodio temporal de maduración y decantación lo que ha aportado una revisión íntima a un fenómeno social, político, escolar y curricular que difícilmente se investiga, porque la ruralidad se sigue exponiendo como aquel renglón de poco interés entre los investigadores sociales cualitativos, y que difícilmente podría refrendar renglones exitosos, sin el apoyo del Estado, y solo bajo la directriz de un monoeducador apasionado.

El seguimiento realizado a partir de esta reflexión se sale de todo lo convencional, pues la constante en otros territorios sigue siendo la queja hacia el Estado por el abandono de los maestros y estudiantes rurales, y lo aquí revelado es todo lo contrario a la realidad acontecido en este territorio denominado Agencia para la Reincorporación y Normalización (ARN).

### **Problematicación**

Realizar el seguimiento al desempeño del maestro rural en tiempos de postconflicto, presupone un antes, un durante y después de un territorio que ha vivido en un renglón de violencia a lo largo y ancho de su territorio y que se ha identificado por episodios que desafían el desamparo de sus habitantes, en especial, aquellos que habitan territorio rural.

Reconocer los maestros rurales, sin distinción exige hablar de un país en guerra, de sus pobladores, de un largo conflicto velico, pero sobre todo, del maestro rural expuesto en medio de su contexto laboral y familiar que lo coloca en el renglón más sensible de vulnerabilidad, dado que en aquellos lugares apartados, el maestro rural en muchos casos es el único representante del Estado y sobre todo el único profesional en el que pueden confiar las familias sus situaciones emocionales, legales, pedagógicas, nutricionales, religiosas, y hasta económicas, dadas las distancias, la pobreza y abandono.

Tales situaciones problemáticas pueden verse ilustradas ampliamente en el siguiente listado:

1. Antigua deuda social, histórica, infraestructura (acceso-espacios).
2. Modelos e inversión en la Escuela Nueva ineficiente
3. Escuelas de formación superior (Normales), como único escenario para formar y ocupar con sus egresados las vacantes disponibles y de difícil acceso
4. Programas universitarios en Educación Rural clausurados
5. Acceso negado al escalafón docente rural (Los últimos concursos de acceso

al escalafón docente no han creado plazas disponibles para este perfil en particular)

6. Cátedra de paz incipiente o alejada de la realidad rural
7. Categorías desiertas y poco desarrollo académico: Ruralidad, escuela rural, maestro rural, escuela rural de alternancia, pedagogía rural, currículo en contexto rural
8. La poca apertura para las primas, como porcentaje adicional de sobre sueldo para los territorios de difícil acceso, que evidencia un escalafón docente inequitativo.
9. Maestros en ejercicio rural en zonas de violencia que han amenazado y/o asesinado.
10. Los Maestros rurales, con hijos “huérfanos” que deben entregar sus propios hijos al cuidado de terceros, pues no es seguro llevarlos con ellos al territorio laboral, y mucho menos, ofrecerles condiciones formativas de alta calidad para su desempeño escolar.

Este seguimiento ha permitido revisar un reglón temático altamente desechado entre la población docente, pues se había considerado un tema de muestra exótica, y existían pocos académicos, textos y eventos que permitieran reflexionar sobre el trasfondo del maestro rural en territorio colombiano.

Si bien, los escenarios de desigualdad en el ejercicio del maestro rural son cercana en toda Latinoamérica, Colombia posee una característica difícilmente repetida en los otros contextos, y corresponde a la violencia que ha permeada e impactado negativamente el rol del maestro rural. Esta premisa nos pone como territorio en serio renglón de riesgo y desigualdad frente a los países hermanos y con características cercanas al nuestro. Lo que conlleva a exponer una reflexión sobre esta línea temática explorada y pocas veces antes señalada, que nos ofrece un caldo de cultivo singular, dentro de un país que aún sangra después de un afamado acuerdo de paz, que presupone el cese de la violencia que impacta al maestro y los niños rurales.

Tal reflexión aporta un elemento adicional de revisión, que corresponde al seguimiento de una escuela rural de alternancia (ERA) y adicionalmente situada en un escenario diferencial llamado Agencia para la Reincorporación y Normalización (**ARN**). Estas últimos escenario, que derivan uno del otro respectivamente, le proporcionan las condiciones diferenciales en relación muchas escuelas rurales del territorio, pues el acuerdo de paz, las familias y sus protagonistas, los excombatientes, que se han vinculado a la vida civil con sus hijos, se han integrado a una escolarización regular, unidos a los hijos de campesinos, que muchos de ellos fueron víctimas de los primeros, y eso incluye a las monoeducadoras, que se vieron enfrentadas al dolor y el perdón



cuando los verdugos, o hijos de los asesinos de su padres o familiares cercanos hacían parte del grupo de estudiantes. Ha sido un trecho largo, doloroso, pero sobre todo significativo, pues hoy reporta una evolución social, donde prima el perdón, la resiliencia, el arte, un proyecto de vida claro y productiva que ha permitido abonar significativamente a esta problemática social que ahora se expone como postguerra, post acuerdo, post conflicto; pero que en términos reales continúa facturando, aunque en menor grado, a un país y una propuesta nacional de paz.

## **Justificación**

Durante los últimos 10 años se han recopilado las consideraciones que han intervenido y resignificado el desempeño del docente en el ámbito rural colombiano en el marco del conflicto armado, en clave de los retos que se han manifestado de cara a la firma del acuerdo de paz como un asunto que compromete a todos sus habitantes, especialmente a los maestros rurales de la Escuela Rural de Alternancia (ERA) ubicada en la vereda Llanogrande, municipio de Dabeiba-Antioquia. Este modelo de escuela, pocas veces edificado en el territorio colombiano expone una importante realidad de las dificultades, pero también de las múltiples realidades que estimularon a los habitantes y las maestras de este territorio, que no estaba preparados para ser elegidos como una de las 28 Agencias para la reincorporación legal y de normalización creada en el país para el 2006 y que fueron instaladas a lo largo y ancho del territorio nacional. Para fecha de cierre de este proceso escritural, solo quedan en el territorio nacional menos del 50% de las instalas, lo que evidencia que faltaron condiciones y empoderados de los procesos que permitieran fortalecer, sostener y edificar un proyecto de paz y reinserción a la vida civil de los excombatientes y la unificación de sus familias.

La posibilidad recreada al revisar este fenómeno social, comunitario, político, y educativo a lo largo de 10 años, con un antes, durante y después a la creación de ERA ha permitido identificar la evolución de un fenómeno no solo social, sino también curricular que le ha apostado fundamentalmente a sanar las heridas emocionales, y crear alternativas de retención para evitar que estos jóvenes regresen a las filas de la guerra. Así como reseñar la evolución de las maestras y sus propias búsqueda emocionales y curriculares que les han permitido la sostenibilidad en el tiempo, pero sobre todo la evidencia visible que la aplicación de un nutrido modelo flexible post primaria ajustado a los gustos e intereses de los estudiantes rurales, en tanto ha permitido no solo la retención, sino también alternativas dignas de formación para el trabajo.

Esta investigación empezó con la mirada de 5 docentes, con 5 diferentes modelos de escuela rural del territorio Dabeibano, y terminó centrándose en el gran desarrollo alcanzado en la

ERA y la evolución no solo de sus estudiantes, sino especialmente de sus maestras.

Esta investigación que empezó como un homenaje a mi madre como protagonista y maestra rural, y como deseo de visibilizar el duro trabajo del que tuve una breve experiencia, hoy termina con uno muy amplio y sentido reconocimiento a todos los maestros del territorio colombiano, con énfasis a la maestra de post primaria de Llanogrande (Participante 1)

### **Metodología de investigación**

El contexto para el trabajo de campo elegido es el municipio de Dabeiba, Antioquia, como espacio de concentración, reflexión y monitoreo que ha exigido del rol docente elevar sus condiciones pedagógicas y políticas.

Frente a este escenario se presenta un acercamiento sobre qué es lo rural y todo aquello que compromete a los espacios veredales a través de la experiencia docente bajo una línea breve de tiempo del antes, durante, y después al acuerdo de paz y por espacio temporal de una década. Con este recorrido, se pretende visibilizar las reflexiones pedagógicas, sociales y comunitarias de los maestros sujetos de estudio, y bajo qué estrategias han recuperado una porción de la fibra sociopolítica de los niños rurales y sus territorios.

Este acercamiento investigativo se postuló desde el paradigma hermenéutico constructivista, bajo la estrategia metodológica el estudio de caso y con técnicas como entrevista a profundidad, la cartografía política y pedagógica en el marco de una línea de tiempo de 10 años.

Estudio de caso propone la comprensión de las dinámicas presentes en el maestro rural, la educación rural y el postconflicto.

Para el desarrollo de dicha metodología, se usaron la entrevista, la cartografía social-pedagógica, y la línea de tiempo como instrumentos que permiten un acercamiento más riguroso a la realidad y al contexto del tema de estudio.

La población estaba constituida por cinco maestros divididos así: 3 mujeres y 2 hombres. Con mínimo 5 años de experiencia en el territorio. Con formación de licenciados como base. Y pertenecientes al Estatuto 1278. Solo uno no nacido en Dabeiba. Y una maestra fallecida.

Este acercamiento investigativo se postuló desde el paradigma hermenéutico constructivista, bajo la estrategia metodológica el estudio de caso y con técnicas como entrevista a profundidad, la cartografía política y pedagógica en el marco de una línea de tiempo definida por 10 años.

### **Análisis de datos y resultados**

Colombia según el DANE<sup>2</sup> cuenta con 50.88 millones de habitantes ubicados en el extremo centro-sur de América y con un historial de guerra, violencia, desamparo, y desplazamiento para las zonas más alejadas y rurales del territorio, que han determinado el devenir de sus habitantes, pero también una realidad que ha reclamado por más de 100 años mayor equidad, justicia, oportunidades y desarrollo.

Cuando se dio la oportunidad de realizar la firma de un acuerdo de paz, se abrió una alternativa de cambio, pero sobre todo de esperanza, con la desmovilización de los combatientes.

---

<sup>2</sup>Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

Desde una primera instancia el gobierno diseñó una figura jurídica para la recepción de las personas que acordaron realizar la dejación de armas y apuntarse a una alternativa de vida en sana convivencia. Entonces, se crearon 24 escenarios de recepción de los excombatientes denominado Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR) los cuales fueron concebidos como transitorios y para un periodo de 6 meses inicialmente, pero que en su implementación tomó más tiempo de lo estimado, debido a todo lo que implica madurar un proceso nunca realizado en el país, y con esta experiencia continuar diseñando e implementado un panorama viable hacia la vida civil.

En esta línea, el Gobierno Nacional tomó la determinación de avanzar hacia una figura permanente de las zonas en las que los excombatientes de las FARC-EP llevarían a cabo su proceso de reincorporación en compañía de sus familias. Debido a ello se han presentado los diferentes cambios de nombre, estructura y funcionamiento.

Para el año 2016 estos espacios eran conocidos como las Zonas Veredales Transitorias de Normalización (ZVTN), en menos de 2 años se designaron como Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR). Y para la fecha, reciben el nombre de Agencia para la Reincorporación y Normalización (ARN).

Este último es concebido como un territorio de monitoreo colectivo donde cualquier persona podrá realizar seguimiento digital, y conocer todos los detalles de este proceso con los excombatientes, el cumplimiento de los proyectos productivos en las zonas rurales del país en los cuales fueron integrados y, especialmente reconocer si el Gobierno ha venido cumpliendo con las garantías de acogida, formación y cuidado integral que ofreció en primera instancia a los excombatientes.

Este último reglón merece mayor seguimiento para determinar si efectivamente se ha cumplido de ambas partes, pero a la fecha es posible garantizar que luego del cierre de 11 espacios

territoriales en todo el país de los 24 instalados, los demás se han fortalecido y han permanecido en el tiempo como proyectos viables de formación, y ejemplo de convivencia. Y uno de los casos exitosos ha sido el designado para el municipio de Dabeiba que actualmente es un modelo de trabajo colaborativo, social, económico y político en una de las zonas más deprimidas y que antes fuera una “vereda fantasma”, como lo es la vereda de Llanogrande, Dabeiba-Antioquia.

**Figura 1**

*Espacios territoriales de Capacitación y Reincorporación*



Nota: Agencia para la Reincorporación y Normalización (ARN), 2020

Ahora, el municipio de Dabeiba, situado al Occidente del departamento de Antioquia, para los años 80 e inicios de los años 90 fue uno de los territorios con mayor organización social y desarrollo económico del occidente antioqueño, pero para el momento del recrudecimiento de la guerra en el año 1.995 al 2.000 aproximadamente, se generó un descenso sistémico del municipio por la disputa territorial entre paramilitares y guerrilleros. Para la fecha inicial de este periodo contaba con un promedio de 25.000 habitantes, pero al cierre de este se determinó que un promedio de 17.000 fue afectado por la cruda violencia que padecieron, y los 5.000 restantes se instalaron en calidad de desplazados por fuera del municipio, dejando este territorio en total abandono y pobreza.

**Figura 2**

*Ubicación geográfica municipio Dabeiba Antioquia*



Nota: Instituto Geográfico Agustín Codazzi, 2016Es decir, el 100% de sus habitantes se vio afectado en toda su estructura social, emocional, económica y comercial, pues muchos de los edificios y negocios quedaron en ruinas a razón de las continuas tomas guerrilleras y denotaciones violentas. Con el paso de los años, y la oportunidad de un acuerdo de paz algunos habitantes retornaron al territorio, pero otros tantos eligieron afincarse definitivamente fuera de este contexto.

Para el inicio de este seguimiento y previa a la consulta popular estimada para el año 2016 donde se indagó a nivel nacional en las urnas sobre firmar o no el acuerdo de paz, tuvo como resultado el NO con una alta votación negativa. Pero en las zonas urbanas, las cuales no padecieron en primera línea los embates de la guerra, se logró avanzar de manera positiva en esta instalación, y hoy persiste en el tiempo con una diversidad de ajustes y posibilidades para sus habitantes. Para el caso Dabeiba, en un alto porcentaje sus habitantes se han beneficiado de los cambios que ha implicado que el territorio fuera visiblemente elegido para este proceso, porque los dabeibanos han recibido diversidad de apoyos, especialmente de recuperación del tejido humano, social, económico, agrícola y financiero, todo en clave de la pedagogía de la paz.

### Estado del arte: Contexto y tendencias de la educación rural y el posconflicto

El estado del arte se construyó con el fin de consolidar un conocimiento crítico basado en la búsqueda, lectura y análisis del tema educación rural y el posconflicto en Colombia como objeto de estudio de esta investigación, esto posibilita que el investigador este más informado sobre las tendencias y los datos que se han generado del objeto y cuente con herramientas conceptuales, teóricas y metodológicas que permitan profundizar este estudio.

El apartado que reconoce este tema de trabajo como problema susceptible de investigar se erige fundamentalmente en dos premisas fundamentales: ruralidad y guerra. La unificación de estas dos categorías ofrece un estadio nutrido y poco revisado de los protagonistas que intervienen en aquellos contextos de abandono, y dolidos de la guerra, que incluye indiscutiblemente al maestro, los niños y sus familias. Dabeiba, elegido como un territorio de Normalización y Acogida

a los excombatientes ofrece un nutrido escenario de revisión, porque también este municipio ostenta la triste cifra de una los más golpeados y huérfanos producto de la violencia en el territorio colombiano. Este escenario se ha convertido en un interesante apartado de la realidad que tenía todos los elementos característicos de un fracaso social y político, pero que sus maestras han sabido reinventar, y especialmente aporta a las heridas de un país en guerra.

Con el fin de argumentar el proyecto de investigación se indagaron varias fuentes de corte académico y científico como proyectos de investigación, tesis, disertaciones y otros documentos que hicieran referencia al objeto de estudio, los cuales se encuentran depositados en Google Académico, Scielo, Dialnet, CLACSO, Redalyc, *My loft* y repositorios académicos de diferentes universidades de nivel nacional e internacional.

La mayoría de los documentos abordados en estas fuentes se enfocan en las precarias condiciones en las que labora el docente rural, la descontextualización y desconexión de la formación docente con el entorno social, cultural y económico del campo, el abandono estatal, la baja capacitación de los docentes, el poco interés de las familias por la educación sus hijos, es decir, cuando ya saben leer, escribir y sumar un poco llevan los niños a las labores del campo. Esto puede deberse a que los niveles de educación rural son complemente distintos a lo urbano y merecen mayor atención en cuanto el mejoramiento de las condiciones de vida a través de la educación. A continuación, se presenta el estado de la cuestión a nivel internacional, nacional, regional y local en relación con el constructo del objeto de estudio: Educación rural y posconflicto.

### **Perspectiva teórica**

El presente marco implica la revisión conceptual de la categoría de investigación Educación rural y Posconflicto, de la cual se desprenden subtemas que dan soporte y mayor precisión al tema principal. Es importante mencionar que este marco se divide en cuatro momentos, el cual se verá reflejado en la siguiente tabla:

Tabla 1

Matriz de congruencia.

MATRIZ DE CONGRUENCIA			
	Categoría	Objetivo	subcategoría
<b>CATEGORÍAS</b>	Educación rural y posconflicto	Describir el papel del maestro rural colombiano en tiempos post conflicto en el municipio de Dabeiba	-Maestro rural (profesionalización) -Formación del maestro rural -Acceso al escalafón -Desempeño docente
<b>CATEGORIA 1</b>	Ruralidad	Identificar los actores que integran la ruralidad colombiana en el proceso de paz y pos conflicto	-Lo rural -Educación rural -Niño rural -Comunidad general Actores armados -Escuela rural (escuela rural de alternancia)
<b>CATEGORIA 2</b>	Currículo	Reconocer la aplicación de los modelos educativos flexibles durante y después del conflicto	-Educación formal rural -Modelos flexibles -Escuela nueva -Pedagogía de la paz -Educación para la paz -Cátedra de paz -Accesibilidad (territorio y conectividad)
<b>CATEGORIA 3</b>	Conflicto	Caracterizar las experiencias del maestro rural colombiano en contexto de conflicto y post conflicto	-Firma de paz -Post conflicto - Zonas Veredales Transitorias de Normalización -Post conflicto en el conflicto -Emociones

## Discusión o conclusiones de investigación

A continuación, se presenta la discusión de cierre que expone la reflexión frente a todo el trabajo de campo, tejido en dos partes en torno a las lecturas y la reflexión derivada de las dos anteriores. Es importante señalar que el trabajo de campo fue realizado en 2 momentos. Estos periodos corresponden al antes de la firma de paz y posterior a ella para el año 2016. Con las mismas preguntas y los mismos sujetos participantes se llevaron a cabo las entrevistas a 3 mujeres y 2 hombres, ubicados en diferentes zonas del territorio, con diferentes tipos de vinculación y años de experiencia, con los cuales se pudo revisar reflexiones en torno a su práctica docente, el tipo de vinculación, el tipo de transporte utilizado para su movilidad, el servicio del restaurante escolar, el apoyo de toda la comunidad educativa, los conflictos sociales y de salubridad de los territorios, los



riesgos a los que se exponen los docentes, los diferentes roles que desempeñan, el analfabetismo, el “madresolterismo”, el proceso de paz, el desarrollo y proyección rural, los proyectos sostenibles, la pedagogía de la paz, sus mayores satisfacciones, sus desafíos y sobre todo sus sueños de país.

Adicionalmente, la reflexión de cierre pretende proponer un currículo diferencial en tono rural: es decir, todo el proceso revisado, el alcance que permitió el seguimiento, ha permitido una discusión amena y compleja sobre el currículo rural, adaptado a todas las necesidades del contexto. Ese concepto lo llamaremos: ArteManos Curricular.

ArteManos deriva de un proyecto de aula que pretendía reunir toda la práctica de lenguajes expresivos, diseñado por la participante 1, para atender las graves necesidades emocionales con las cuales llegaron los niños y jóvenes y que asistían a la Escuela Nueva, donde la apuesta regular y fortalecida por diferentes profesionales invitados, pretendía trabajar sobre sus heridas de guerra, de aquellas que traían en sus recuerdos, en su piel como cicatrices, en su nombre de pila, en su alias, en su constitución familiar, en su salud, en todo su recorrido de vida, hasta llegar a la escuela rural de la vereda Llanogrande, Chimiadó.

### ***Arte de Manos Curricular***

Arte Manos curricular se entiende como una propuesta formativa, que busca dar seguimiento a los diferentes autores y categorías sobre currículo, permitiendo revisar las teorías que respalde una mirada hacia los nuevos desafíos curriculares que persiguen una formación pertinente y contextual, que en palabras de Mora (2012) busca entender el contexto donde se desarrolla y debe responder a tres problemas básicos: explicar la teoría, mejorar la práctica formativa y conceptualizar su contenido.

Entonces, explicar la teoría nos avoca a entender un currículo rural definido como una adaptación sensible, artística y emotiva que busca adaptarse responsablemente a toda necesidad emocional, pedagógica, disciplinar y didáctica hacia el trabajo del ser en clave de los lenguajes expresivos. El contexto curricular desplaza la adaptación curricular, hacia un postulado diferente en el modelo flexible como único ejercicio, y el cual se erige como el primer ejercicio de las múltiples adaptaciones que requiere el contexto curricular, y que también merece formación de alta calidad en clave de sus propias necesidades. El currículo rural debe abandonar la idea de formación para el pobre, alejado del desarrollo, y sobre todo de la población sin mayores oportunidades. El currículo rural exige un alto grado de observación, exploración y relacionamiento docente que le permita atender cada necesidad del Ser antes del Saber, con elementos y formadores de alta calidad, que estén dispuestos de la mano del mismo docente rural,



derribar las fronteras y los bajos resultados nacionales en términos de evaluación, donde se estima que más del 50% de la población, cifra dictada por el DANE luego de la pandemia, han desertado del contexto escolar, y no tienen los conocimientos mínimos para responder a una prueba del Estado como las Pruebas Saber. Ahora, es el docente quién podrá derogar estas premisas iniciales, y ofrecer un panorama que requiere un gran trabajo en equipo, reunir un grupo humano, profesional y afectuoso que les ofrezca a los niños y jóvenes la continuidad de su proyecto de vida, de aquellos recién llegados a la vida civil, para reconocer y reconocerse dentro de un país, una escuela, una comunidad que les ofrece una segunda oportunidad sin juzgar, y les permita las mejores y aumentadas posibilidades de formación y proyección escolar.

Un currículo rural exige en primera instancia un maestro apasionado, muy reflexivo, proactivo y especialmente observador para atender y profundizar sobre las principales necesidades de los niños y jóvenes rurales, y este primer renglón busca tramitar sus emociones derivadas de la guerra, sus dramas de vida que los han hecho tan resilientes, pero también seres heridos que van por la vida con solo una forma de ver y estar en el mundo. Luego, introducirlos a través del arte y trabajar sus vacíos y ruidos emocionales, con atención psicología en paralelo que apoye esta necesidad de sanar y tramitar tanto dolor y malos recuerdos. Ahora, la práctica formativa en contexto rural le exige al docente y los estudiantes un mayor estímulo y compromiso por la formación, pues las carencias de todo tiempo en los escenarios rurales, le demanda flexibilizar los procesos, pero también una alta dosis de creatividad, recursividad y sobre todo esfuerzo, pues el contexto y su enfoque ambiental, aunque enriquecido, no les ofrece toda la información necesaria para estar al mismo nivel que un niño o joven urbano y frente a las pruebas estandarizadas del Estado.

Cabe anotar que la convivencia de un joven o niño rural sigue siendo muy atento, sensible, responsable, respetuoso y con mucha facilidad para acatar la norma institucional, y atender las recomendaciones escolares. Este mínimo de convivencia, y que no es un común denominador de los jóvenes en contexto urbano, facilita enormemente la escucha, el relacionamiento, y especialmente un clima de sana interrelación para adentrarse a escenarios de formación más edificantes y solidarios dentro el espacio formativo.

El currículo rural acoge y compromete de manera más activa al padre de familia y toda la comunidad en general, pues las distancias y carencias de la zona urbana, les propone asumir un rol más activo, que les exige mejorar las condiciones de vida y aprendizaje de sus propios hijos y vecinos.

Como es el caso de la vereda Llanogrande, Chimidó; la docente ha integrado de manera activo y propositiva a múltiples profesionales que desde su experticia ha podido llevar el modelo de Escuela Nueva a un nivel experiencial de alto nivel, que ha evidenciado en la población grandes logros locales, nacionales e internacionales y que les han permitido reconciliarse con un país en guerra, al integrar el arte, la flexibilidad curricular, el apoyo de diversos profesionales y sobre todo la creación de un clima de verdadero respeto y vinculo filial que les ha permitido perdonar aquel protagonista del dolor y perdida de un ser querido.

Artemanos curricular ha permitido sanar, proyectar, avanzar, pero sobre todo recrear un mundo posible en absoluto respeto por las víctimas y victimarios de una guerra, que ha sido ajena, en otros casos heredada, pero que ahora tiene la posibilidad de emerger de entre las cenizas del dolor y alternativas dignas de vida y productividad.

La práctica del modelo Escuela Nueva, en cabeza de un monoeducador, permite reinventarse y tomar del contexto todos los recursos físicos, humanos y profesionales que puedan dinamizar los conocimientos desde diversas fuentes de alta calidad. Por ejemplo, en el territorio una extranjera que se asentó una temporada para desarrollar su trabajo de campo doctoral es quién les da las clases de inglés a los jóvenes, con toda la exigencia y preparación de una academia de alta calidad ciudadana. Ello indica, que tocar puertas, vender la idea formativa, entusiasmar a otros para aportar a esta construcción de modelo flexible llamada ArteManos curricular, ofrece múltiples posibilidades y alternativas formativas que complementan el proceso escolar que lleva a cabo el maestro en el aula, y que acorta las distancias espaciales y formativas de los niños rurales, con los niños urbanos, pues también pueden tener las mismas o mejores oportunidades formativas que un niño en contexto urbano.

Conceptualizar el contenido curricular rural exige una alto régimen de sistematización, escritura, análisis y trabajo en equipo, pues cada profesional invitado, cada propuesta derivada de entidades privadas y estatales, previamente sostiene un diálogo y adaptación pedagógica con la docente rural, que permita atender y fortalecer toda las necesidades del plan de estudio, y como apoyo a las cartillas del Modelo Escuela Nueva, y muy especialmente de acuerdo a los intereses y pasiones de los niños y jóvenes. Una de las mayores inclinaciones, son las artes y oficios, que les permitan un proyecto económico definido y a temprana edad.

El tema de la deserción y la retención escolar en contexto rural ha sido un escenario muy descuidado, pero que requiere de manera urgente enfatizar desde todos los esfuerzos posibles, pues esta deserción, en un alto porcentaje, termina en la reincidencia a grupos armados y al margen de

la ley, por ello, el énfasis de la post-primaria y el alma del modelo flexible en Escuela Nueva continua exigiendo propuestas formativas y productivas seductoras que eviten la deserción de éstos jóvenes, y por lo tanto, una real sostenibilidad de un país que continua persiguiendo la paz y la reconciliación.

El Arte, las Manos y el Currículo se vuelven uno, dado que al tejer esta triada, se ofrecen todas las condiciones, y la proyección necesaria para que la experiencia escolar sea un verdadero escenario de reconciliación de una generación, la esperanza de un país, pero, sobre todo, la posibilidad de visibilizar el rol del maestro rural en tiempos de conflicto, y postconflicto. El maestro rural se edifica como un agente de verdadero y profundo cambio de un país dolido y sangrado por la guerra. Ser maestro rural en tiempos de post conflicto efectivamente es un reto extremo, con muchas variables por atender, pero que reporta grandes y visibles satisfacciones en la vida de seres humanos con muchos deseos de cambio, y reconciliación. Ser maestro rural en Colombia es una experiencia de alto alcance, con satisfacciones elevadas de una profesión que pone a prueba todas las habilidades y grados de pasión por su rol docente en contexto rural.

La ERA ha logrado darle visibilidad a la movilidad y magnitud de su propuesta pedagógica, proyecto de paz y arte, pues las mismas necesidades del contexto, y sus estudiantes le han exigido a sus monoeducadores extender al máximo todas sus capacidades como docentes rurales, pero también crear una gran red de apoyo de diferentes profesiones y nacionalidades para ofertar educación de alta calidad, aunque se encuentren en territorio rural. Ha sido tan exitoso de este modelo de alternancia que en la actualidad tiene más de 30 estudiantes, de diferentes territorios de Colombia, y con solicitudes incluso del territorio urbano, porque realmente el Modelo de Escuela Nueva, flexible, con adaptación real de su plan de estudio a las necesidades del territorio y sus estudiantes, les ha ofrecido una alta movilidad desde la alternancia y que realmente ha podido realizar una retención de sus estudiantes en un 98%. Este modelo y en este contexto en particular, les ha permitido a sus estudiantes reinsertarse a la vida civil, a una institución social y escolar, a reagruparse con sus familias, pero, sobre todo, la ERA les ha permitido encontrar sentido a la vida, y la sanación de sus heridas emocionales. Hoy estos estudiantes rurales se presentan al mundo con un proyecto escolar, y productivo lo suficientemente definido, como para concluir que los maestros, con pocos recursos y apoyos del Estado, pueden crear espacios significativos, formativos y edificantes que de manera anónima apuestan la verdadera recuperación de un tejido de país, y de un verdadero proceso de postconflicto que apuesta por la paz en nuestro territorio.

## Referencias

- Agencia para la Reincorporación y Normalización (ARN), (3 de octubre de 2020). *¿Qué está pasando en los espacios de reincorporación (ETCR)? Ahora los colombianos podrán monitorearlos con un solo clic.*  
<https://www.infobae.com/america/colombia/2020/10/03/que-esta-pasando-en-los-espacios-de-reincorporacion-etcr-ahora-los-colombianos-podran-monitorearlos-con-un-solo-clic/>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2018) *Censo nacional de población y vivienda 2018*. Tomado el 28 de mayo del 2020 de:  
<https://www.dane.gov.co/files/censo2018/informacion-tecnica/cnpv-2018-presentacion-3ra-entrega.pdf>
- Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC) (2014) *Tan solo el 0,3 por ciento de todo el territorio colombiano corresponde a áreas urbanas: IGAC*. Tomado el 28 de mayo del 2020 de: <https://igac.gov.co/es/noticias/tan-solo-el-03-por-ciento-de-todo-el-territorio-colombiano-corresponde-areas-urbanas-igac>
- Mora, R. (2012). *Prácticas curriculares. Cultura y procesos de formación*. Barranquilla. Ediciones Universidad Simón Bolívar.

## Prácticas y Saberes Docentes para la Planificación Didáctica y Organización Curricular en Telesecundarias Multigrado

*Teaching Practices and Knowledge for Didactic Planning Curricular Organization in  
Multigrade Telesecundarias*

Juan Carlos Sánchez Tecalco<sup>1</sup>

**Resumen:** Este artículo describe, desde una perspectiva cualitativa, las prácticas y saberes de docentes adscritos en telesecundarias rurales multigrado, que dan cuenta sobre las formas de planificación de la enseñanza multinivel y la organización curricular en función de la heterogeneidad de los estudiantes y su atención diferenciada con base en el imaginario de la escuela graduada. La metodología se circunscribió en lo biográfico-narrativo y un enfoque sociocultural para recuperar las voces del profesorado quienes atienden a dos grados de forma simultánea. A partir de la polifonía se pueden detectar multiplicidad de experiencias complejas, prácticas y saberes inventivos, resolutivos e innovadores para el trabajo en grupos multigrado; en el tema curricular, *grosso modo* se detectaron la correlación de contenidos, el trabajo diferenciado y el diseño de metodologías didácticas activas.

**Palabras clave:** 1. Telesecundaria. 2. Multigrado. 3. Prácticas. 4. Saberes. 5. Planeación, 6. Organización curricular.

**Abstract:** This article describes, from a qualitative perspective, the practices and knowledge of teachers assigned to multigrade rural telesecundarias, which give an account of the forms of multilevel teaching planning and curricular organization based on the heterogeneity of the students and their attention. differentiated based on the imaginary of the graduated school. The methodology was limited to the biographical-narrative and a sociocultural approach to recover the voices of the teachers who attend two grades simultaneously. From polyphony, a multiplicity of complex experiences, inventive, decisive and innovative practices and knowledge can be detected for working in multigrade groups; In the curricular issue, roughly the correlation of contents, differentiated work and the design of active teaching methodologies were detected.

**Keywords:** 1. Telesecundaria. 2. Multigrade. 3. Practices. 4. Knowledge. 5. Planning. 6. Curricular Organization.

---

<sup>1</sup> Maestrante en Educación. Universidad Pedagógica Veracruzana. Veracruz, México. profcarlos08@gmail.com.

---

**Recibido en:** 21 de mayo de 2023

**Aceptado en:** 1 de agosto de 2023

## Introducción

El presente artículo de investigación pretende abonar al conocimiento sobre la labor pedagógica de profesores que laboran en telesecundarias multigrado de la zona escolar número dieciocho con sede en Huatusco, Veracruz, específicamente en el tema de Planeación de la enseñanza y Organización curricular. Se debe rescatar que la génesis de telesecundaria multigrado subyace de la naturaleza geográfica, social y educativa del territorio veracruzano, ya que, existe un número elevado de telesecundarias que brindan el servicio educativo a adolescentes originarios de comunidades rurales dispersas y con una población reducida. Dichas escuelas presentan una especificidad: ofrecen servicio multigrado a partir de la organización unitaria y bidocente en la que los profesores atienden a más de un grado escolar dentro del mismo grupo, conformado por alumnos diversos en cuanto a la edad, procesos de desarrollo y niveles de aprendizaje (Schmelkes y Águila, 2019). Lo anterior dificulta la tarea del profesorado en temas como planeación y organización curricular supeditados en la carencia de propuestas que asuman la presencia del fenómeno multigrado en telesecundarias rurales.

De acuerdo con el nivel educativo, existen escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes donde las funciones se exacerban cuando además de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes desempeñan funciones directivas, de intendencia y administrativas que, en el mayor de los casos, vulneran y saturan su ejercicio profesional (Weiss, 2000). En el caso de telesecundaria, al ser una modalidad del nivel básico, su forma de enseñanza es similar a la escuela primaria ya que un solo profesor es responsable de impartir todas las asignaturas del plan de estudios. Al situarse en contextos rurales, indígenas y urbanos marginados (Espino, 2019), se ofrece el servicio plurigrado desde el trabajo unitario o bidocente, enfrentando problemáticas derivadas de la atención simultánea desde el imaginario colectivo de la escuela graduada, o bien, al sistematizar la práctica docente bajo un currículo pensado en instituciones de organización escolar completa.

Ahora bien, como la raíz de esta tarea investigativa gira entorno a los sujetos desde un locus de enunciación de trabajo en este subsistema, a sus prácticas implementadas en la categoría de análisis “Planificar la enseñanza y organización curricular”, se halla el problema de estudio en los siguientes postulados:

- A) Falta de atención en las particularidades de la escuela multigrado en recursos

escolares como planes y programas de estudio, materiales didácticos, infraestructura y equipamiento (Juárez, 2022).

B) Implementar un currículo pensado en la escuela graduada sin retomar las particularidades de la enseñanza multigrado provoca conflictos en los docentes para articular y organizar el currículo (Ibarra, et al., 2018).

C) La ausencia de un modelo educativo específico para las escuelas multigrado representa un reto para la igualdad sustantiva, en tanto los materiales educativos, la formación inicial docente y las políticas educativas no sean apropiadas para este modelo de organización (Castro, et al., 2019).

Considerando lo anterior, en líneas próximas, se rescatan las voces de profesores que atienden a dos grados de forma simultánea desde el método biográfico narrativo, con el objeto de conocer y analizar sus prácticas en función de cómo sistematizan su labor pedagógica y organizan los saberes curriculares en sus espacios. El contexto que aquí se examina es la telesecundaria multigrado, por su relevancia en el estado de Veracruz (799 escuelas multigrado y 324 unitarias en el ciclo escolar 2019-2020) (UPECE, 2020) y por la escasez de investigaciones sobre multigraducción en secundaria (Popoca, 2019). Cabe señalar que el artículo se desprende de la tesis, inédita, *Prácticas y saberes docentes en la telesecundaria multigrado. Aproximaciones de la situación actual en Veracruz*, construida por un servidor para obtener el título de maestro en educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana, misma que se encuentra en proceso de lectoría para el dictamen final. Particularmente para este trabajo se retoman dos categorías de análisis “Práctica docente en entornos multigrado” y “Saberes docentes en la telesecundaria multigrado”.

### **Prácticas docentes: planificar la enseñanza y organizar el currículo.**

Siguiendo la línea conceptual de Fierro et al., (1999), subrayan la práctica docente como una praxis social e intencional en la que convergen percepciones, relaciones y significados del agente educativo, por lo que está condicionada por la estructura social, institucional y los intercambios que se logran producir. Al respecto, Puiggrós (2006) señala que es una mediación en donde los educadores (sujetos de la enseñanza) implementan acciones que impactan en los estudiantes (sujetos del aprendizaje), considerando también a la comunidad para una relación mediada. De Lella (1999, en INEE, 2017), la refiere como el proceso donde cada maestro desarrolla acciones encaminadas a la enseñanza primordialmente en la escuela. Se puede sintetizar que la práctica docente hace referencia a la actividad social que impacta en la trayectoria formativa



del alumno.

Así pues, en la literatura académica se encuentran estudios relacionados con prácticas implementadas por los docentes para planificar la enseñanza y organizar el currículo en contextos rurales marginados; pese a que la fase exploratoria de los estudios se implementó en escuelas primarias, se han retomado por los resultados que dan cuenta de posibilidades enfocadas al trabajo en telesecundaria. Se tiene el caso de Weiss (2000), mismo que en su estudio logró identificar dos modalidades básicas en organización didáctica multigrado: actividades separadas para cada grado y actividades conjuntas para tres grados (en el caso de una primaria bidocente). Por su parte Rockwell y Rebolledo (2016) recogieron la riqueza del patrimonio pedagógico en multigrado explicitando modelos didácticos de atención: Cuasi-monogrado, modelo individualizado basado en materiales, currículum común con actividades diferenciadas y el programa multianual.

De igual manera, se retomaron producciones académicas de (Arteaga, 2009; Mercado, 2002; Montaña, 2015) cuyos aportes muestran la diversidad de recursos para vincular la planeación, desarrollar contenidos y potenciar el trabajo autónomo-colaborativo, verbigracia de ellos figuran los libros de texto gratuitos, los recursos del maestro y aquellos elaborados por los alumnos con ayuda de la biblioteca escolar. En el caso de los estudios etnográficos de Galván y Espinosa (2018), se documentaron algunas consideraciones de parte de docentes adscritos en escuelas multigrado para sistematizar su práctica: el docente planea con base en el libro del maestro, y pone al centro la planeación del grado inicial que tiene, selecciona temas centrales tomando en cuenta las prioridades de ambos grados y las diversifica de acuerdo al nivel de cada grupo.

Solares y Solares (2018) aportaron elementos con su investigación para conocer el trabajo con matemáticas en telesecundarias multigrado, de los hallazgos se desprende la organización curricular por aprendizajes esperados, en temas comunes y aprendizajes diferenciados por grado; en el caso de la didáctica se subraya el saber mediante el juego matemático y las interacciones que los alumnos tienen con ese saber. Finalmente, Leyva y Santamaría (2019) localizaron en sus estudios otras acciones pedagógicas para organizar el currículo y planificar la enseñanza, de esto se tiene la adaptación de contenidos, actividades o estrategias a partir de las características individuales de los alumnos, la segunda fase refiere a la atención diferenciada de los estudiantes en función de sus necesidades, y la tercera se enfoca en valorar las funciones básicas para el aprendizaje e incluso aquellas que resultan complejas para el desarrollo del alumnado.

Si bien, la literatura arroja tales resultados, es meritorio destacar la ausencia de



investigaciones que den cuenta las particularidades de la labor docente en telesecundarias con organización unitaria y bidocente, cuyas características comparten complejidades al aplicar el currículo del modelo graduado con la heterogeneidad de estudiantes en multigrado.

### **Objetivo, supuestos y preguntas de investigación**

En las dimensiones analíticas de prácticas y saberes docentes en este modelo de organización escolar, se subsume la idea de que este artículo puede aportar conocimiento significativo a pesquisas relacionadas con telesecundaria multigrado, sobre todo en líneas temáticas como Planeación didáctica y organización curricular. Es por ello que, ante los argumentos, inquietudes e intereses que dieron origen a la tarea investigativa, se planteó analizar las prácticas y saberes docentes en escuelas telesecundarias multigrado de la zona dieciocho con sede en Huatusco, Veracruz, que aportan elementos para identificar los procesos de planificación y organización curricular en estos espacios. En consecuencia, se esbozaron las siguientes preguntas bajo determinados supuestos: 1.- ¿Cuáles son las complejidades que los profesores enfrentan al momento de planificar la enseñanza y organizar el currículo para atender a dos grados de forma simultánea? Se enfrentan a la carencia de recursos, métodos y propuestas enfocadas a las especificidades del modelo multigrado en secundaria; dificultades al momento de correlacionar contenidos en ambos grados, el desconocimiento del aprendizaje por contagio mutuo, y poca pertinencia de los programas de estudios de telesecundaria para conjuntar el trabajo entre grados. 2.- ¿Qué tipo de prácticas y saberes docentes se construyen para lograr sistematizar, planificar y organizar el currículo en telesecundarias multigrado? Considerando el contexto áulico, los docentes trabajan la planificación didáctica a partir de la transversalidad de contenidos con base en el diseño de metodologías didácticas activas. En el caso de los saberes, se pueden encontrar tres: curriculares, disciplinares y de atención grupal.

### **Enfoque metodológico de la investigación**

Motivado por lo antes descrito, para dar tratamiento a la exploración de corte cualitativa se optó por el método biográfico-narrativo para que diera cuenta del análisis de la experiencia docente rural multigrado desde los procesos de planeación y organización curricular; las razones de la elección se supeditan en la mirada de Contreras y Pérez (2010), al mencionar que lo narrativo no se centra en explicar la realidad, sino en cuestionarse por los diversos sentidos de las experiencias que tratamos de entender, en este caso, voces de tres maestras adscritas en

telesecundarias multigrado. Se puede decir que esta tarea investigativa cobra relevancia más en lo narrativo que en lo biográfico, debido al rescate de la polifonía del profesorado quienes activaron un proceso de reflexión que dio sentido a su experiencia vivida en la ruralidad.

El escenario que fue analizado en este estudio se limitó a tres escuelas telesecundarias con organización bidocente de la zona dieciocho con sede en Huatusco, Veracruz, tomando en cuenta a los profesores que atienden a dos grados de forma simultánea. Por la naturaleza del trabajo no se consideró la figura l del maestro responsable de un grupo con dirección comisionada; se contó con la participación de las telesecundarias “Leona Vicario”, “Guillermo González Camarena” y “Telesecundaria Michapa”. Para llevarlo a buen puerto se aplicaron técnicas de recolección de datos basados en análisis de documentos, entrevistas en profundidad y observaciones directas a los colaboradores de estudio entre los meses de abril y julio de 2022. Los instrumentos como la entrevista fueron grabados y se transcribieron de forma completa; para el caso de la observación y el análisis documental se diseñó un instrumento de autoría propia en el cual se concentraron los datos. Con el objeto de sistematizar el contenido empírico se utilizó la técnica de codificación (Huberman y Miles, 1994) y su representación en matrices (Gaete, 2017).

Finalmente, se seleccionó el paradigma interpretativo que abrevara lo social y lo educativo desde un proceso de interpretación, en el que se tomaran en cuenta, según Miranda y Ortiz (2021), las experiencias para la comprensión del mundo, reconociendo la configuración de las subjetividades y el influjo de los elementos sociales, culturales e históricos de multigrado. En un primer espacio se explicitaron las narraciones de los sujetos de estudio sobre sus prácticas, discursos o experiencias educativas rurales (en el caso de la investigación que se trabajó), y en segunda línea, se localizaron las narraciones que hace el investigador a partir de lo que se observa y se recopila tras la aplicación de las técnicas e instrumentos del conocimiento empírico.

### **Análisis de datos y resultados**

A la luz de evidenciar los resultados de la investigación con respecto a tres referentes empíricos aplicados, en este apartado, se describen algunos datos recolectados en función de la línea temática de estudio. Verbigracia de ello, la primera categoría emanada del análisis de la información tiene que ver con “*Práctica docente en entornos multigrado*” misma que recoge los códigos relacionados con la planeación de la enseñanza, selección y correlación de contenidos y organización grupal. Para el caso de la profesora EHM adscrita en la telesecundaria “Leona Vicario” responsable de los grupos de 1º y 2º, se observó en una de sus clases la ausencia de un

formato de planeación como tal, por lo que en su libreta organizaba diariamente las actividades que sus alumnos trabajarían. Dentro de sus acciones pedagógicas consideró la correlación de contenidos en las asignaturas a partir de un tema en común, dosificaba las actividades de los libros para abordarlas al trabajo por equipos; se observó la aplicación de problemas contextualizados (tienda escolar con productos del hogar para el cálculo de porcentajes), así como la recuperación de conocimientos previos, el dictado, y modalidades de lectura. Asimismo, se detectó la organización grupal en aulas diferentes debido a la complejidad que resultaba atender 24 alumnos en un mismo salón, por lo cual, la docente se trasladaba a ellos en determinados tiempos: mientras primer grado realizaba un ejercicio inicial de matemáticas, segundo grado trabajaba con una actividad de comprensión lectora. Este último era más autónomo, por lo tanto, la maestra destinaba mayor atención a los alumnos de primero.

Examinemos ahora el caso de la docente MJMC perteneciente a la escuela Telesecundaria “Michapa”. En el ciclo escolar 2021-2022 atendía los grados de 1º y 2º, conformados por 22 estudiantes de dicha comunidad. Se halló en su planeación semanal un formato construido por ella, en el que correlacionaba contenidos de Lengua Materna y Matemáticas para ambos grados, un ejemplo de esto es que en primero se trabajó el tema de poemas y en segundo, canciones, por lo tanto, el tema central fue “figuras retóricas”, y al tratarse de textos poéticos, lo abordaron mediante el currículum común con actividades diferenciadas. En el caso de matemáticas, se trabajó el mismo libro (de primer grado), debido a que por el contexto de pandemia los alumnos de segundo no abordaron esos contenidos. Las demás asignaturas las organizaba por separado. En los referentes empíricos, se observó la aplicación de metodologías didácticas activas como el trabajo por proyectos, resolución de problemas y exposiciones. Finalmente, su organización grupal estuvo supeditada en la misma aula: de lado izquierdo se encontraba segundo grado y de lado derecho primero.

Considerando la experiencia con la profesora IRC adscrita en la telesecundaria “Guillermo González Camarena” ubicada en la comunidad de Cotecontla, Huatusco, Ver., se observó el trabajo de 2º y 3º en salones diferentes, con asignaturas y actividades diversas. La planeación estuvo edificada con apoyo de las fichas didácticas enviadas por la autoridad educativa local para la recuperación de aprendizajes fundamentales complementadas con los libros de texto. En asignaturas como Lengua Materna y Matemáticas no se consideró un tema en común para trabajarlo con ambos grados. La metodología de la profesora residió en aplicar actividades diferenciadas para cada grupo, dejando entrever la autonomía de los estudiantes en su trabajo

(lineal, por cierto), careciendo de modelos de atención desde la especificidad de multigrado.

Continuando con el análisis, otra de las categorías que guarda estrecha relación con la línea temática de Planeación y organización curricular es la de “*Saberes docentes en contextos multigrado*” en ella se agrupan los saberes integrales que todo profesor adscrito en telesecundarias multigrado debe construir para enfrentar el tema curricular y de atención.

Es por lo anterior que, con la información arrojada de los referentes empíricos se lograron identificar los siguientes saberes para la planificación de la enseñanza y la organización curricular:

a) Conocer el plan y programa de estudios, b) dominio básico de los contenidos, c) analizar el contexto comunitario, d) diseñar actividades que promuevan el interés y la participación de los alumnos, así como, e) la aplicación de modelos de atención grupal para sistematizar la propia práctica docente. De esto se desprende que el conocimiento del plan y programas de estudio de las diversas asignaturas de telesecundaria es indispensable para el ejercicio pedagógico en las aulas multigrado, no solo por el carácter informativo y normativo que poseen, sino, porque su revisión coadyuva al dominio de los temas, de los aprendizajes, enfoques e intenciones didácticas de cada asignatura.

### **Conclusiones de investigación**

La descripción y análisis sobre las prácticas y saberes que los docentes de telesecundaria construyen para organizar y planificar el currículo nos remiten a una heterogeneidad donde el fenómeno multigrado se mueve por las aulas de este subsistema. Son diversas las propuestas de cada colaborador del estudio, por lo que nos lleva a pensar en una multiplicidad de formas de atención, organización, y de trabajo didáctico en telesecundaria. De manera sucinta, las respuestas a las interrogantes sobre las complejidades curriculares, prácticas y saberes, se sintetizan en una idea: es verdad que existen limitantes por el imaginario de la escuela graduada, pero los profesores multigrado ven la posibilidad más que los óbices en su acción pedagógica, por eso, recaen en diversidad de prácticas y saberes inventivos, innovadores, resolutivos y eficaces para atender a dos grados de forma simultánea.

La forma en que se organiza el currículo en la telesecundaria multigrado se encuentra supeditada en la metodología del docente. En esta pesquisa se lograron hallar tres formas de organización: temas comunes, contenidos diferenciados y por aprendizajes esperados para cada grado. Como se intentó mostrar, la organización grupal en aulas multigrado guarda estrecha relación con la forma en que los profesores reorganizan el currículo, de modo que, para dar cabida

a los grados existen variadas formas de atención; suelen estar divididos en aulas diferentes, de manera conjunta, o bien, separados en un mismo espacio, todo dependerá como lo indica Popoca (2016) de la heterogeneidad de los grupos, de los rangos de edades, niveles de avance y estilos de aprendizaje; se fortalece, además, una coexistencia con otros adolescentes (Arteaga, 2009), con ello la telesecundaria multigrado se convierte en una mediadora cultural donde al atender a grupos reducidos existe una relación entre costumbres, tradiciones y formas características de la comunidad rural (Quílez y Vázquez, 2012).

De igual manera, se concluye en el accionar pedagógico para atender a dos grados de forma simultánea, la búsqueda constante de recursos, materiales y propuestas encaminadas a sistematizar la práctica docente en telesecundarias unitarias/bidocentes. Es sabido que el currículo mexicano se reproduce en una sola versión, por lo que debe ser aplicable en cualquier nivel, modalidad y tipo de servicio en educación básica, obstaculizando la labor de los maestros adscritos en contextos multigrado, tal como lo hace notar Manzano (2018), cuando pone de manifiesto que al implementar un currículo pensado en la escuela graduada y no en la escuela multigrado emergen dificultades en la didáctica de este servicio, por lo que los docentes “deben echar mano de herramientas didácticas de gran calado para enfrentar retos en la planeación, la intervención y evaluación” (p. 115), tal es el caso de lo que hacen las profesoras para trabajar en la modalidad multigrado: transversalidad de contenidos, conjuntar asignaturas y uso de apoyos didácticos de la autoridad educativa local o federal.

Finalmente, uno de los propósitos de este artículo fue documentar sobre las acciones realizadas por el profesorado de telesecundarias multigrado, donde por las condiciones sociodemográficas, encuentran mayores limitantes al momento de trabajar en estas escuelas. Sin embargo, se imbrica el interés para futuras pesquisas el papel de la política educativa en materia multigrado reconociendo que han existido acciones meramente en el discurso, pero no en la praxis de este modelo. Asimismo, incentivar a los docentes de telesecundaria a seguir generando conocimiento científico desde su aula, creando propuestas con la polifonía de supervisores, asesores técnicos pedagógicos, alumnos y padres de familia en función de reorganizar el currículo para el trabajo cotidiano, siempre pensando en que las bondades del fenómeno multigrado “cimentan un gran potencial pedagógico porque, ante esa heterogeneidad tan distintiva, los docentes tienen la oportunidad de desarrollar una enseñanza diversificada e incluyente” (Galván y Espinoza, 2018, p.3), que dé respuesta a las condiciones y necesidades de todos los educandos en la nueva ruralidad.

## Referencias

- Arteaga, P. (2009). *Los saberes docentes de maestros de primarias con grupos multigrado*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. [Tesis de maestría en ciencias con Especialidad en Investigación Educativa].
- Castro, M. et al. (2019). Las escuelas multigrado: un reto para la igualdad sustantiva. México: Distancia por tiempos, Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1783>
- Contreras, J. y Pérez, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez (comps.), *Investigar la experiencia educativa* 21-86. Madrid: Morata.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Seminario taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Espino, H. (2019). Profesores de telesecundaria: experiencias en el ingreso a la profesión y saberes docentes. [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. Repositorio Consejo Nacional de Investigación Educativa (COMIE).
- Fierro, C., Fortoul, B., Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la Investigación-acción. Paidós (México, Buenos Aires, Barcelona). 16- 55.
- Galván, L., y Espinosa, D. (2018). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. *Sinéctica*, 49. 1-19.
- Gaete, A. (2017). Análisis e interpretación de datos cualitativos. Tema de investigación central de la academia. 151-165. <https://revistaensayosmilitares.cl/index.php/tica/article/view/171>
- Huberman, M., y Miles, M. (1994). Manejo de datos y métodos de análisis. En Denzin, N. y Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*, Londres
- Ibarra, et al. (2018). Paisajes de vulnerabilidad de la educación básica en México. Escuelas Unitarias. En Cano e Ibarra (Coord.) *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*. Edit. Nómada. 17-32.
- Juárez, D. (2022). Las acciones educativas durante la 4T en las escuelas rurales y multigrado. <https://revistaaula.com/las-acciones-educativas-durante-la-4t-en-las-escuelas-rurales-y-multigrado/>
- 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 Schmelkes, y Águila (Eds.). *La educación multigrado en México*. (pp. 121-128). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. [https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado\\_BIS.pdf](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf)

- Mercado, R. (2002). Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños. Fondo de Cultura Económica. 9-83.
- Manzano, P. (2018). El currículo y las escuelas multigrado. En Schmelkes y Águila (Coord.) La educación multigrado en México. (pp. 107-120). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (NEE).
- Miranda, S., y Ortiz, J. (2021). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. [https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/717/2906#content/citation\\_reference\\_22](https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/717/2906#content/citation_reference_22)
- Montaño, L. (2015). El trabajo docente en jardines de niños: relaciones de educadoras con madres de familia en la vida escolar. [Tesis de doctorado]. DIE- CINVESTAV.
- Quílez, M., y Vázquez, R. (2012). Aulas multigrados o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. Revista Iberoamericana de Educación, 2(59), 1-12. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/5353Quilez.pdf>
- Popoca, C. (2016). Organización del grupo multigrado. En Orientaciones didácticas para el docente con grupos multigrado. Red Temática de Investigación de Educación Rural. 1-20.
- Popoca, C. (2019). Prácticas y saberes docentes en educación básica rural. En Rebolledo y Torres (Coord.) Estado del arte de la educación rural en México 2004-2014. 113- 125.
- Puiggrós, A. (2006). Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo (1995-1916). Buenos Aires, Editorial Galerna.
- Rockwell, E., y Rebolledo, V. (Coord.) (2016). Yoltocah: Estrategias didácticas multigrado. 1ª Edición. 1-217.
- Solares, D., y Solares, A. (2018). Retos y alternativas de la enseñanza de las matemáticas en telesecundarias multigrado. Un estudio de caso. En Cano Ruíz, A., y Ibarra Aguirre, E. (Coord.) (2018). Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado. Red Temática de Investigación Rural. Ed: Nómada. 89-116.
- Schmelkes, S. y Águila, G. (Coord.). (2019). La educación multigrado en México. INEE. [https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado\\_BIS.pdf](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf)

Unidad de Planeación, Evaluación y Control Educativo. (2020). Prontuario Estadístico de inicio de cursos 2019-2020. Secretaría de Educación de Veracruz, 1-60.

Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles educativos*, 12(90). 57-76.



## Hábitos de Estudio en Escuelas Primarias Multigrado del Sur de Sonora

### *Study Habits in Multigrade Primary Schools in Southern Sonora*

Caissa Laurian Pacheco<sup>1</sup>

María Elena Pacheco Olguín<sup>2</sup>

David Laurian Pacheco<sup>3</sup>

**Resumen:** La presente investigación titulada “Hábitos de estudio de alumnos de primaria multigrado en el sur de Sonora”, tuvo como objetivo identificar los hábitos de estudio de alumnos de primarias multigrado, para focalizar las áreas de oportunidad de atención prioritarias; la metodología fue con enfoque cuantitativo, con nivel descriptivo simple, porque estuvo orientado al conocimiento de la realidad y con un diseño no experimental. La población integrada por 40 estudiantes, de ambos sexos, con edades entre 10 y 12 años del quinto y sexto grados, la muestra estuvo conformada por todos los estudiantes de la población. se utilizó la técnica de encuesta, empleando como instrumento el cuestionario. Los resultados obtenidos son: 17.2% presenta una conducta positiva hacia el estudio, el 24.6 % tiene una conducta media y el 58.2 % de los estudiantes posee una conducta negativa,

Por tanto, se llega a la conclusión de que las dimensiones: conductas frente al estudio y la preparación para los exámenes son dos áreas de oportunidad de prioritaria atención, donde los alumnos requieren desarrollar y/o fortalecer de manera inmediata hábitos de estudio ya que estos son una garantía para un buen desempeño escolar.

**Palabras clave:** 1. Hábitos de estudio. 2. Descripción. 3. Áreas de oportunidad. 4. Prioridad.

**Abstract:** The present research titled “Study habits of multigrade primary school students in southern Sonora” had the objective of identifying the study habits of multigrade primary school students, to focus on priority areas of opportunity for attention; The methodology was with a quantitative approach, with a simple descriptive level, because it was oriented towards knowledge of reality and with a non-experimental design. The population was made up of 40 students, of both sexes, aged between 10 and 12 years from the fifth and sixth grades, the sample was made up of all the students in the population. The survey technique was used, using the questionnaire as an instrument. The results obtained are: 17.2% have positive behavior towards studying, 24.6% have average behavior and 58.2% of students have negative behavior.

---

<sup>1</sup>Instituto Tecnológico de Sonora, Ramón Corona y Aguascalientes, Navojoa, Sonora, México. caissa.laurian249647@potros.itson.edu.mx

<sup>2</sup> Supervisión escolar 021, Primarias Federalizadas, Navojoa, Sonora. mariaelenapachecoolguin@gmail.com

<sup>3</sup>Instituto Tecnológico de Sonora, Ramón Corona y Aguascalientes, Navojoa, Sonora, México. david.laurian@gmail.com

Therefore, the conclusion is reached that the dimensions: study behaviors and preparation for exams are two areas of priority attention, where students need to immediately develop and/or strengthen study habits since these They are a guarantee for good school performance.

**Keywords:** 1. Study habits. 2. Description. 3. Areas of opportunity. 4. Priority.

---

**Recibido en:** 7 de junio de 2023

**Aceptado en:** 7 de agosto de 2023

---

## Introducción

“La inquietud por los hábitos de estudio se remonta al pasado, diversas corrientes teórico-metodológicas han buscado identificarlos y precisar su eficacia en el desarrollo académico de los estudiantes de todos los niveles educativos” (Mira y López, 1995, pág. 7)

La formación integral del alumno está encaminada a desarrollar sus competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) y el reto que le toca a los estudiantes es participar de manera activa en el proceso para el logro de los aprendizajes de manera significativa, fortaleciendo y /o desarrollando su pensamiento crítico y creativo.

La Madrid, (2020) enuncia que es una realidad de que son muchos los factores con enorme influencia en el rendimiento académicos de los alumnos, y que uno de ellos son los hábitos de estudio, que la falta de estos afecta a cualquier estudiante, desde la obtención de resultados académicos no favorecedores hasta problemáticas socioemocionales.

Una de las principales causas de los altos índices del fracaso académico en México, es el inadecuado desarrollo de los hábitos de estudio desde los niveles educativos básicos. Este problema genera dificultades de aprendizaje que van más allá de lo estadístico y refleja deficiencias tanto en la calidad educativa que manifiestan los estudiantes de todos los niveles de estudio. (Tinto, 1992)

Los estudiantes del quinto y sexto grado de educación primaria multigrado están ubicados en el tercer estadio de su desarrollo cognitivo, según Jean Piaget, en la etapa de las operaciones concretas que comprende de 7 a 12 años de edad.

En este periodo el niño organiza sus acciones en sistemas, es decir, cohesiona diferentes operaciones produciendo un equilibrio interno que le permita compensar, aunar o combinar diferentes posibilidades, se caracteriza por desarrollar funciones internalizadas, en las cuales incorpora el espacio y el tiempo. (Álvarez, 1979, p. 249)

Por lo tanto, ya pueden categorizar aspectos de la realidad de una forma mucho más compleja, que les permite comprender y desarrollar las competencias a través de toda su educación Básica Regular, como viene siendo instrumentos y herramientas que les permitan alcanzar y avanzar en su desempeño académico.

Los hábitos radican en el mecanismo del sistema nervioso; por ello, la aptitud conseguida por el sujeto para la acción es la plasticidad de este sistema. Esto significa que el sistema nervioso está dotado con el dominio de ser moldeado. La excitabilidad y conductividad de la sustancia nerviosa hace posible una conexión entre el órgano sensible que recibe este estímulo y los hábitos que se forman por impresiones repetidas sobre el sistema mientras es todavía plástico. (Peñareal, 2008, p. 42)

Los hábitos de estudio son una estrategia valiosa que los estudiantes desarrollan para el logro de los aprendizajes y forman parte de su formación integral porque son una vía para la autorregulación, organización y disciplina que los conducen a fortalecer su desempeño académico.

Schleicher (2015), menciona que, en México, al igual que en la media OCDE, los estudiantes de bajo rendimiento dedican menos tiempo a sus deberes escolares.

La experiencia de un maestro lo lleva a darse cuenta de que más del 50% de estudiantes, piensan en el estudio de manera pasiva, pues solo aprenden lo que el maestro les enseña; es decir, desconocen estrategias de cómo estudiar. En muchas de sus clases los han acostumbrado a que el tutor escriba en la pizarra y ellos receptionan la información pasivamente. Por otro lado, cuando se les pide analizar un tema de lectura, no leen correctamente, no aplican la técnica del subrayado ni extraen la idea principal y finalmente no comprenden lo que han leído. También llama la atención de que se haya hecho una costumbre estudiar unas horas antes del examen. (López, 2017, p. 10)

Villanueva (2015), realizó un estudio titulado Hábitos de estudio y rendimiento académico, con el objetivo de conocer la correlación entre ambos, en el área de Matemática, y concluyó que sí existe relación significativa entre estas dos dimensiones.

Argentina (2013), realizó una investigación titulada “Relación entre hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes” quien considera a los hábitos de estudio como un medio eficiente para el aprendizaje y los resultados obtenidos evidencian que los estudiantes que practican hábitos de estudio poseen un rendimiento aceptable, y aquellos que no practican presentan bajo rendimiento, manifiesta además que, al practicar hábitos de estudio existe mucha factibilidad para el éxito tanto en la vida estudiantil como profesional, además, propone que es necesario considerar

en las instituciones educativas la implementación de talleres sobre la adquisición de hábitos de estudio que le sirvan de apoyo al alumno para la adquisición de aprendizajes permanentes.

De manera que, el tema de hábitos de estudio cobra vital relevancia porque el alumno los requiere para fortalecer su capacidad de aprender con menor dificultad los contenidos y así garantizar su buen desempeño escolar.

Esta investigación se llevó a cabo con 40 alumnos de ambos sexos cuyas edades fluctúan entre 10 y 12 años, inscritos en quinto y sexto de escuelas primarias multigrado, ubicadas en la región del Valle del Mayo del Estado de Sonora, México; con el objetivo de identificar los hábitos de estudio de alumnos de educación primarias multigrado para focalizar las áreas de oportunidad presentes, y con esto poder dar respuesta a la siguiente interrogante:

*¿Cuál es el nivel de hábitos de estudio de los estudiantes del quinto y sexto grado de educación primaria multigrado ubicados en el Sur del Estado de Sonora?*

### **Metodología de investigación**

En el presente apartado se hará una descripción del método de investigación utilizado para el desarrollo del presente estudio, partiendo de una explicación del tipo de investigación que se adecua al mismo, al igual que las razones que se tuvieron en cuenta para la muestra. Así como la forma de descripción de los instrumentos que se utilizaron para la recolección de información y los procedimientos para la investigación.

#### ***Enfoque de investigación.***

La investigación es de enfoque cuantitativo, porque utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar los objetivos establecidos previamente; “El Enfoque cuantitativo utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (Hernández et al, 2014).

#### ***Tipo de investigación***

- Según el objetivo es aplicada, porque lleva adelante un estudio con el fin de desarrollar una estrategia, y así, alcanzar un objetivo concreto, no se pretende ampliar la información, sino que se busca solucionar un problema.
- Según su profundidad es descriptiva, ya que busca describir un hecho u objeto de estudio a través de la indagación y análisis de la realidad.
- Según la inferencia, es hipotético-deductiva, porque se pretende comprobar si la hipótesis es verdadera o crear nuevos conocimientos de carácter científico.

**Diseño de la investigación.**

Posee un diseño no experimental, porque se limitó a observar los hechos tal y como ocurren en su ambiente natural, se obtuvieron los datos de forma directa y se estudiaron posteriormente.

**Diagrama:**

M.....O

Dónde: M: Muestra de la población O: Observación hábitos de estudio

**Población y muestra**

La población tomada este trabajo de investigación estuvo conformado por 40 estudiantes de ambos sexos, del quinto y sexto grado de educación primaria multigrado, ubicados en la zona escolar 021, del sector 02 de primarias federalizadas, del Estado de Sonora, cuyas edades fluctúan entre los 10 y 12 años de edad, todos ubicados en comunidades del área rural, donde los participantes presentan condiciones socioeconómicas de máxima vulnerabilidad, proveniente de familias monoparentales, extendidas, reconstituidas en su mayoría y en algunos casos nucleares.

La selección de la unidad de análisis es de tipo no probabilístico bajo la muestra por conveniencia, la cual que estuvo conformada por toda la población de niños inscritos en las escuelas seleccionadas.

**Tabla 1***Población de estudiantes*

Institución	Ubicación	Hombres	Mujeres	Total
Esc. 18 de Marzo	Chihuahuita	8	13	21
Esc. El Nigromante	Rancho del Padre	3	5	8
Esc. Emiliano Zapata	Agiabampo	6	5	11
TOTAL	3	17	23	40

**Técnicas e instrumentos de recolección de datos.****Técnica de análisis.**

La técnica que se utilizó para la recolección de datos o la información que caracterizan a la variable el instrumento cuestionario, el cual se aplicó a una población de 40 estudiantes mediante aplicado de manera presencial (in situ)

Luego de recolectar la información, se procedió a: Tabular la información, codificarla y transferirla a una base de datos computarizada (IBM SPSS: *Statistical Package for Social Sciences*)

**Instrumento.**

El instrumentó utilizado es un cuestionario con respuestas tipo escala de Likert, adaptado al de la autoría de Teófilo Leandro Huarca, el cual fue estructurado en un conjunto 30 de ítems en forma de afirmaciones con respecto a la variable a medir, estas interrogantes son cerradas y

contienen alternativas de respuestas que fueron delimitadas para determinar el nivel de hábito de estudio, ante los cuales se pide la opinión de los estudiantes; el cual contiene tres alternativas y a cada alternativa con un valor numérico y asignándole las tendencias: positivo, medio, negativo: Siempre, (Positivo 3 puntos), Casi siempre (medio 2 puntos) y nunca (Negativo 0 puntos), para ubicar los niveles de conducta los cuales valoran las dimensiones: conducta frente al estudio, conducta frente a los trabajos académicos, conducta frente a la preparación de los exámenes y la conducta frente a la atención a las clases, mismos que se delimitan en el siguiente recuadro:

**Tabla 2**

*Niveles de conducta*

NP	DIMENSION	INDICADORES	ITEMS	Respuestas Escala Likert/puntos	Tendencias de conducta
1	Conducta frente al estudio	Subraya, memoriza, repasa, usa diccionario, estudia sólo exámenes, relaciona conceptos.	1-8	Siempre /3 puntos A veces/2 puntos Nunca/0 puntos	Positivo o Medio Negativo
2	Conducta frente a los trabajos académicos	Estudia sólo para exámenes, realiza resúmenes, responde sin comprender, prioriza orden y presentación, recurre otras personas, organiza su tiempo y categoriza las tareas	9-14		
3	Conducta frente a la preparación para los exámenes	Organiza el tiempo para el examen, estudia en el último momento, hace trampa en el examen, estudia lo que cree,	15-23		
		Selecciona contenido, concluye parcialmente el tema estudiado y olvida lo que estudia			
4	Conducta frente a la atención a las clases	Registra información, ordena información, realiza interrogantes pertinentes y responde a distractores fácilmente	24-30		

### ***Dimensión 1: Conducta frente al estudio.***

Pretende conocer si usa la técnica del subrayado o resaltado de ideas principales, así como investigar palabras desconocidas en el diccionario, si busca información en otras fuentes, elabora conclusiones y si cumple con las tareas que le asigna el profesor.

La conducta frente al estudio es la forma o procedimiento que emplea el alumno para estudiar y retener la información, se señala entre algunas normas para desarrollar o mejorar hábitos de estudio el subrayado de ideas principales, hacer uso del diccionario a la hora de leer y estudiar en un lugar libre de ruidos, con buena iluminación y ventilación adecuada (Peñarreal, 2008).

### ***Dimensión 2: Conducta frente a las tareas académicas.***

La conducta frente a las tareas académicas se indaga con relación a la búsqueda en otras fuentes para aumentar sus conocimientos, la actitud de atención a las orientaciones del docente, la realización de sus trabajos con toda orden y limpieza, la adquisición con antelación los materiales a utilizar para la elaboración de los trabajos y lleva a cabo un trabajo en equipo coordinado debidamente con sus compañeros.

### ***Dimensión 3: Conducta frente a la preparación ante los exámenes.***

En este rubro se analiza si el alumno se prepara con antelación para los exámenes, indagando y fortaleciendo sus conocimientos utilizando diferentes fuentes como libros e internet, utiliza diferentes estrategias para la preparación de los exámenes, desarrolla con limpieza y orden, Lleva el control del tiempo durante el desarrollo del examen, demuestra seguridad y confianza en lograr buenos resultados en el examen.

### ***Dimensión 4: Conducta frente a la atención de clases.***

En este segmento se valora si toma notas y apuntes sobre lo que considera más importante de la clase, el interés durante el desarrollo de las clases para comprender el tema, la participación activa y entusiasta durante la clase, así como el nivel de responsabilidad y puntualidad al desarrollar trabajos en colectivo.

### **Validez y confiabilidad del instrumento.**

#### ***Validez***

Para comprobar la validez del instrumento, el autor original del mismo, Teófilo Leandro Huarca fue apoyado por dos metodólogos y un temático los cuales hicieron una minuciosa revisión de las dimensiones e ítems para dirimir, mediante un informe o certificación, la validez del instrumento.

<i>Jurados expertos</i> Validadores	Resultado de aplicabilidad
Mgtr. Santiago Ricra Medina	Aplicable
Mgtr. Elí Santos Vásquez	Aplicable

Dr. Morith Tupiño Guadalupe      Aplicable

### ***Confiabilidad.***

Para conocer el grado de confiabilidad que tiene el instrumento, se aplicó una prueba piloto a 20 estudiantes y con los resultados se determinó el grado de consistencia interna, el valor del Alfa de Cronbach fue de 0,870, utilizando el paquete estadístico SPSS, donde la escala que determina la confiabilidad está dada por los siguientes valores:

<b>Valores</b>	<b>Nivel</b>
De -1 a 0	No es confiable
De 0,01 a 0,49	Baja confiabilidad
De 0,5 a 0,75	Moderada confiabilidad
De 0,76 a 0,89	Fuerte confiabilidad
De 0,9 a 1	Alta confiabilidad

### **Procedimiento**

De acuerdo con el problema planteado y la muestra, se ha procedido de la siguiente manera para la recolección de datos:

- Se solicitó el permiso correspondiente ante las autoridades escolares para llevar a cabo la aplicación del instrumento a cada uno de los alumnos.
- Se les aplicó el instrumento al 100 % de los estudiantes, en un tiempo máximo de 60 minutos.
- Durante la aplicación del cuestionario se procedió de la siguiente forma: a todos los estudiantes se les entregó dos hojas fotocopias que contenían afirmaciones interrogativas; luego, ellos hicieron una lectura y analizaron cada una de las preguntas y después respondieron marcando con (X) las alternativas que creían correctas y convenientes.
- Posteriormente, se llenó el software estadístico para la elaboración de cuadro estadístico, a partir del cual se procedió a la interpretación de los datos.

### **Análisis de datos y resultados**

A partir del proceso de registro de datos de cada una de las cuatro dimensiones que conforman el instrumento titulado “Hábitos de estudio”, se procedió a realizar el análisis cuantitativo del mismo, para esto se sistematizó la información de acuerdo a los criterios de las cuatro dimensiones que fueron creados expresamente para este estudio.



Se utilizó el software estadístico SPSS 22 para valorar cada una de las dimensiones del estudio; por otro lado, se empleó la tabla de frecuencias y ubicar cada uno de los niveles correspondientes. (Positivo, Medio, Negativo)

Se realizaron gráficas con los resultados obtenidos para una mejor comprensión de éstos:

**Tabla 3**

*Concentrado de resultados*

ESCUELAS	PARTICIPANTES	% / DIMENSIONES											
		1			2			3			4		
		P	M	N	P	M	N	P	M	N	P	M	N
18 DE MARZO EL NIGROMANT	40	17 %	12 %	71 %	22 %	43 %	35 %	17 %	12 %	71 %	64 %	25 %	11 %
EMILIANO ZAPATA													

Dimensiones:

1. Conducta frente al estudio
2. Conducta frente a los trabajos
3. Conducta frente a la preparación de exámenes
4. Conducta frente a la atención a las clases.

Niveles: Escala de

Likert P= POSITIVO .....(Siempre)

M= MEDIO.....(A veces)

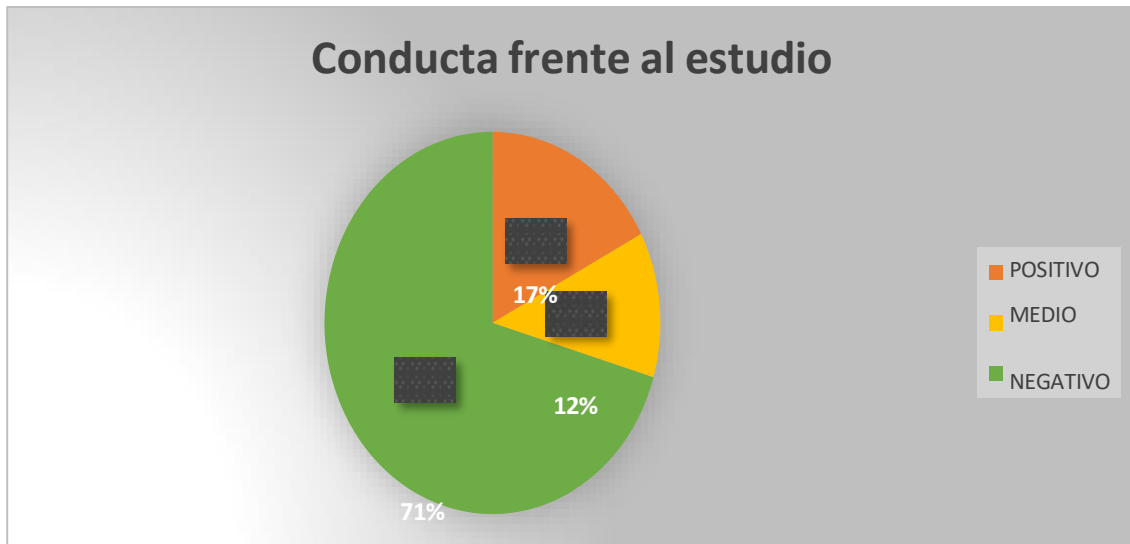
N= NEGATIVO.....(Nunca)

### Resultados específicos obtenidos

DIMENSION 1. Los resultados obtenidos en la dimensión 1. conducta frente al estudio, en escuelas primarias multigrado del sur de Sonora, indican que el 71% de los estudiantes tiene una conducta negativa, el 12 % manifiesta una conducta media y el 17 % presenta una tendencia positiva.

**Figura 1**

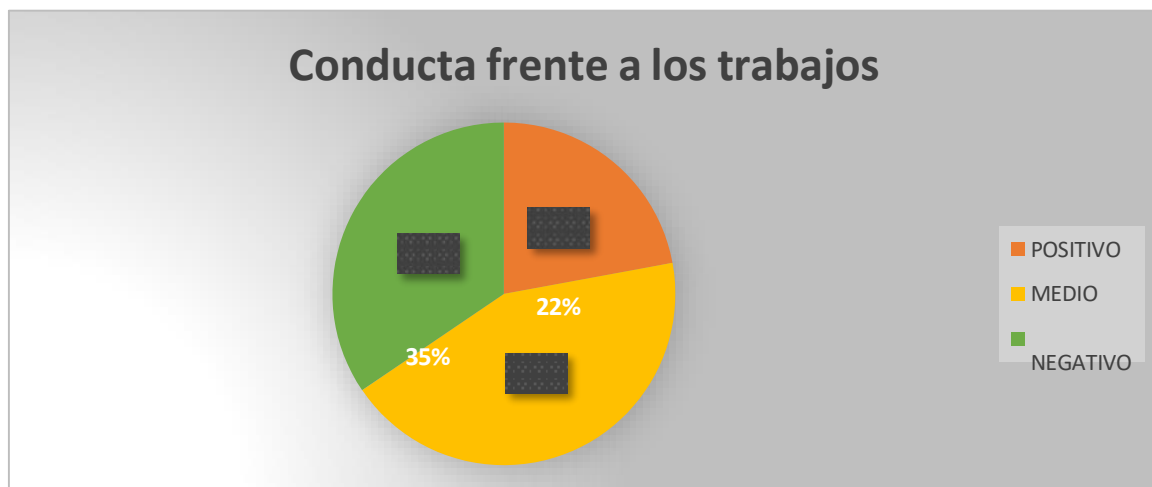
### Conducta frente al estudio



DIMENSION 2. Los resultados obtenidos en la dimensión 2. conducta frente a los trabajos, en escuelas primarias multigrado del sur de Sonora, indican que el 35 % de los estudiantes tiene una conducta negativa, el 43 % manifiesta una conducta media y el 22 % presenta una tendencia positiva.

**Figura 2**

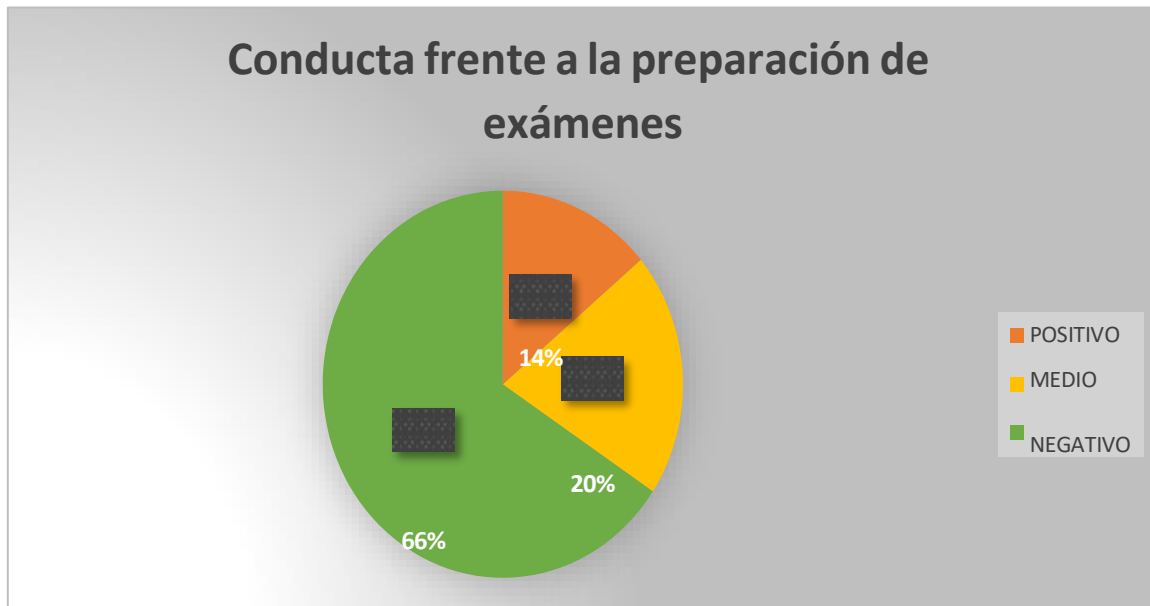
### Conducta frente a los trabajos



DIMENSION 3. Los resultados obtenidos en la dimensión 3. conducta frente a la preparación de exámenes, en escuelas primarias multigrado del sur de Sonora, indican que el 66 % de los estudiantes tiene una conducta negativa, el 20 % manifiesta una conducta media y el 14% presenta una tendencia positiva.

**Figura 3**

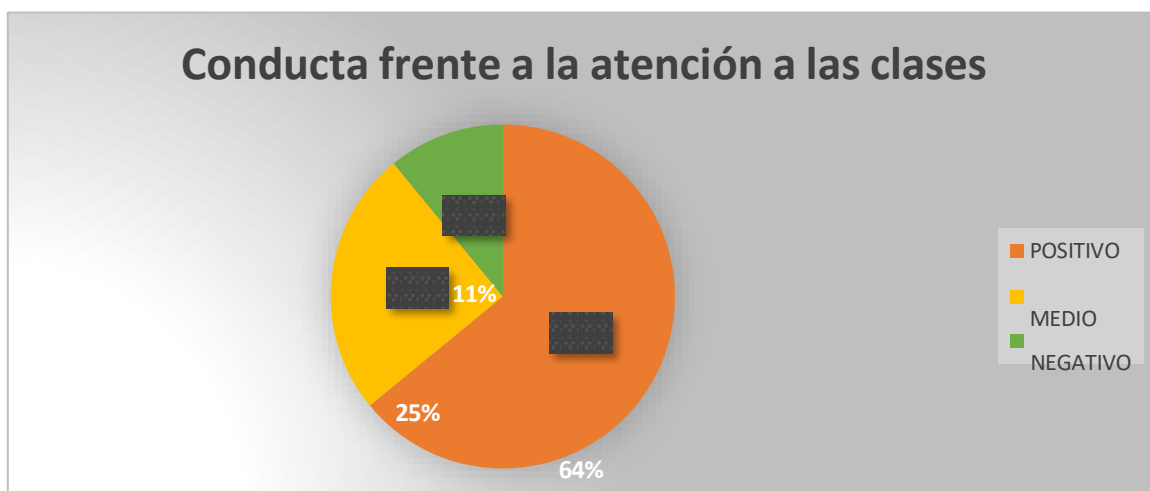
### *Conducta frente a la preparación de exámenes*



DIMENSION 4. Los resultados obtenidos en la dimensión 4. Conducta frente a la atención a las clases, en escuelas primarias multigrado del sur de Sonora, indican que el 11% de los estudiantes tiene una conducta negativa, el 25 % manifiesta una conducta media y el 64% presenta una tendencia positiva.

**Figura 4**

### *Conducta frente a la atención a las clases*



### *Descripción de las áreas de oportunidad*

#### **Dimensión 1. Conducta frente al estudio**

El 71% de los alumnos presentan una conducta negativa: cuando estudian no subrayan los puntos importantes, no buscan palabras desconocidas en el diccionario, no elaboran conclusiones, no repasan los contenidos en casa.

#### **Dimensión 2. Conducta frente a los trabajos**

El 35 % de los alumnos presentan una conducta negativa: no indagan en diversas fuentes temas de apoyo vistos en clase, no adquieren con antelación los materiales necesarios para elaborar sus trabajos, no ponen la debida atención en las explicaciones para elaborar los trabajos, no se coordinan con sus compañeros para elaborar trabajos académicos.

#### **Dimensión 3. Conducta frente a la preparación de exámenes**

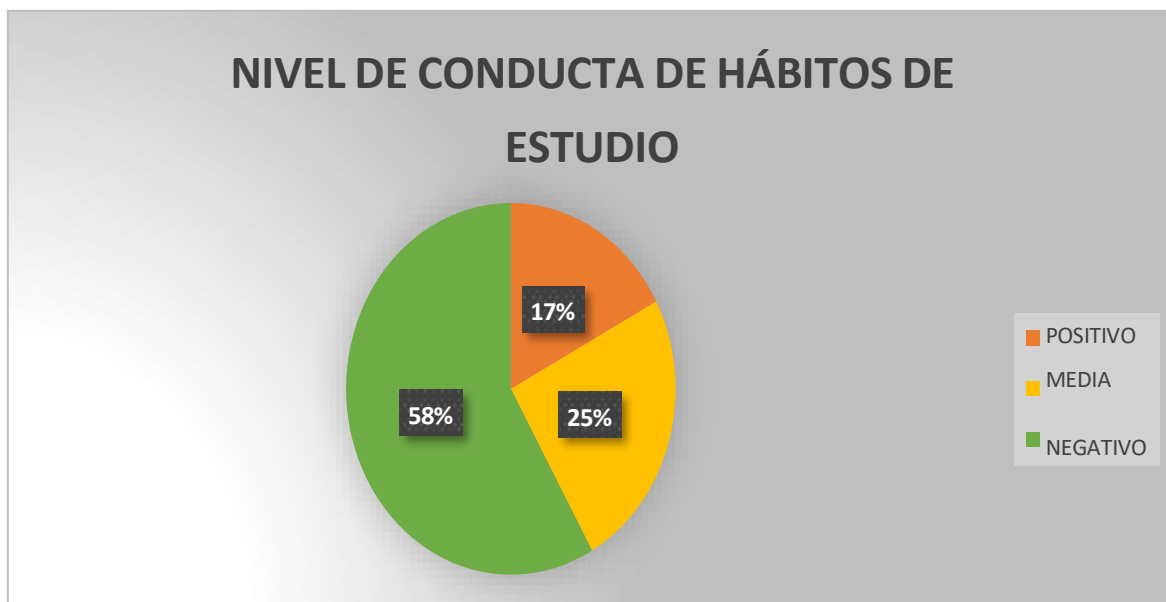
El 66% de los alumnos presentan conducta negativa: No se preparan con antelación para realizar un examen, no tienen ambiente adecuado en casa para estudiar, no buscan apoyo externo para preparación de exámenes, (libros, internet), no piden ayuda a algún adulto, se sienten inseguros al presentar un examen.

#### **Dimensión 4. Conducta frente a la atención a las clases**

El 11% de los alumnos presentan conducta negativa: No toman apuntes durante las clases, no se interesan por comprender los temas desarrollados en clase, no les agrada opinar ni comentar en clase, se enfadan en clase, no les gusta participar en ceremonias y eventos escolares.

**Figura 5**

*Resultados generales obtenidos*



#### **Discusión o conclusiones de la investigación**

La práctica de hábitos de estudio es muy importante en la vida estudiantil porque mediante

ellos se desarrollan procesos de autorregulación, además de que fortalecen los procesos cognitivos y a capacidad de aprendizaje, además, garantizan un buen desempeño escolar, elevan la seguridad, motivación, la autorregulación y la autoestima en el alumno. Los resultados generales obtenidos muestran que el 58.2 % de los estudiantes presenta una conducta negativa, el 17.2% tiene una conducta positiva y el 24.6 % tiene una conducta media hacia el estudio.

Los hábitos de estudio de los estudiantes del quinto y sexto grado de educación primaria multigrado del Sur de Sonora, presentan dos áreas de oportunidad de prioritaria atención Conducta frente al estudio y Conducta frente a la preparación de exámenes; mismas que están ubicadas como un aspecto negativo, lo que vienen a ser más de la mitad de los alumnos que no poseen o no practican hábitos de estudio que les sirvan de apoyo para un mejor desempeño académico, entre los que se puede establecer que carecen de competencias de autorregulación, organización de tiempos, espacios y situaciones, responsabilidad, estudiosidad, compromiso, disciplina, motivación, técnicas de estudio, etc.

## Referencias

- Álvarez, A. (1979). Desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje de lectoescritura según la teoría de Piaget. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 249.
- Argentina, C. (2013). Relación entre hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de Primero Básico. Quetzaltenango, Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Hernández et al, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- La Madrid, I. (2020). *Colegio Isabel Flores de Oliva*. Obtenido de <https://m.facebook.com/1203475773168467/photos/por-qu%C3%A9-es-importante-desarrollar-h%C3%A1bitos-de-estudios-los-padres-madres-y-educador/1592826240900083/>
- López, Z. (Enero de 2017). Hábitos de estudio de los estudiantes del 6.º grado de educación primaria en la institución educativa 8174, Carabayllo, 2016. San Juan de Lurigancho, Colombia. Obtenido de [file:///C:/Users/HP/Documents/CAISSA/MAESTRIA/L%C3%B3pez\\_MZA.pdf](file:///C:/Users/HP/Documents/CAISSA/MAESTRIA/L%C3%B3pez_MZA.pdf)
- Mira y López. (1995). *Cómo estudiar y cómo aprender*. Buenos Aires: Kapeluz. Peñareal, R. (2008). *Técnicas de estudio*. Lima: Palomino.
- Peñarreal, R. (2008). *Técnicas de estudio*. Lima: Editorial Palomino.
- Schleicher, A. (2015). Estudiantes de bajo rendimiento: Resumen México. *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain, OECD Publishing*, 2.
- Tinto, V. (1992). *El abandono en los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas de abandono y su tratamiento*. México: UNAM/ANUIES.
- Villanueva, C. (2015). Hábitos de estudio y rendimiento académico en el área de matemática. Lima, Universidad Nacional de educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

## **Prácticas de Planeación en Comunidades de Aprendizaje CDA. Un Mecanismo para Formar a Docentes de Aula Multigrado.**

*Planning Practices in CDA Learning Communities. A Mechanism for Training Multigrade Classroom Teachers.*

Álvaro Jodom Jenobono, Belkis Karine Laya, Dalis Yolima Rodriguez, Delia Cristina Henao, Elgar Yepes, Gina Paola Navas, Jose Narciso Quitebe, Leudi Duma Mayaba, Marco Julio Rodriguez, Mildred Chamarravi Linaje, Oswaldo Martínez, Rafael Malpica, Sandy Lorena Alvarez Chacón, Wilson Orlando Sánchez, Yenny Alisaira Gómez, Yudis Leonor Guacarapare<sup>1</sup>

**Resumen:** Antes de presentar la estrategia echemos una mirada a las características de formación de nuestros docentes las cuales dan origen a la propuesta, pues el 75% de los maestros no cuentan con formación inicial profesional y de este porcentaje un 60% labora en aula multigrado, hecho que requiere de un acompañamiento continuo de formación por parte de las directivas, con dinámicas que permitan aplicar el contenido capacitado; por ello se pensó en el trabajo en Comunidad de Aprendizaje CDA mecanismo que permite el trabajo entre pares, formación y transformación de la práctica pedagógica. Así pues, el objetivo es promover prácticas de planeación multigrado como una estrategia de formación docente por medio de Comunidades de Aprendizaje en la IE Indígena Yamotsinēmü en los niveles de preescolar y primaria. La estrategia se desarrolló bajo el enfoque mixto, un estudio descriptivo y un diseño de investigación etnográfico; bajo este método de trabajo se implementaron tres metas para alcanzar el objetivo; 1. Formar al docente en estrategias de planeación multigrado, 2. Reconocer la importancia del currículo y la organización de aprendizajes desde la malla curricular y 3. Mejorar las prácticas de aula y los aprendizajes implementando los planes de aula desarrollados como CDA. En conclusión, la cualificación a docentes multigrado con o sin formación inicial profesional; implica desarrollar prácticas de investigación por parte de quien capacita al docente y de los mismos docentes; pues se convierte en un reto pedagógico el lograr atender las necesidades del contexto y direccionar los aprendizajes en un plan de aula que además, este al nivel de lo que plantean los referentes nacionales y locales; y que atienda las políticas de gobierno educativas de las comunidades indígenas.

**Abstract:** Before presenting the strategy, let's take a look at the training characteristics of our teachers which give rise to the proposal, since 75% of teachers do not have initial professional training and of this percentage, 60% work in multigrade classrooms., a fact that requires

---

<sup>1</sup> Docentes de Educación Básica Primaria. Institución Educativa Indígena Yamotsinēmü. Paz de Ariporo, Colombia.

continuous training support from the directives, with dynamics that allow the trained content to be applied; For this reason, the work in the CDA Learning Community was thought of, a mechanism that allows work among peers, training and transformation of pedagogical practice. Thus, the objective is to promote multigrade planning practices as a teacher training strategy through Learning Communities in the Yamotsinë mü Indigenous EI at the preschool and primary levels. The strategy was developed under the mixed approach, a descriptive study and an ethnographic research design; Under this work method, three goals were implemented to achieve the objective; 1. Train the teacher in multigrade planning strategies, 2. Recognize the importance of the curriculum and the organization of learning from the curricular framework and 3. Improve classroom practices and learning by implementing the classroom plans developed as CDA. In conclusion, the qualification of multigrade teachers with or without initial professional training; It involves developing research practices by those who train the teacher and by the teachers themselves; It becomes a pedagogical challenge to meet the needs of the context and direct learning in a classroom plan that is also at the level of what national and local references propose; and that addresses the educational government policies of indigenous communities.

---

**Recibido en:** 29 de mayo de 2023

**Aceptado en:** 7 de agosto de 2023

---

## Introducción

El tema de formación docente en el cual se enfoca la experiencia toma impacto en tres aspectos fundamentales de contexto: 1. rendimiento académico, 2. planeación para aula multigrado en población indígena y 3. Comunidades de Aprendizaje (CDA), que tienen forma al ser integradas bajo la siguiente problemática:

El rendimiento académico tomando como referente la evaluación interna y el seguimiento a los aprendizajes; permitió evidenciar un bajo nivel en los aprendizajes de las áreas fundamentales interculturales y propias de acuerdo con la organización curricular en el PEC; hecho que generó discusiones pedagógicas entre los docentes de la institución de aula multigrado y regular; a lo cual se determinó como un factor esencial para desarrollar y mejorar los aprendizajes, que las prácticas en el aula son fundamentales para avanzar en competencias y para ello se necesitaba formar al docente en aspectos básicos de planeación y estrategias que acompañen los procesos de mejoramiento. Ahora bien, de acuerdo con esto se planteó trabajar en Comunidades de Aprendizaje (CDA) para el desarrollo de planeaciones de aula multigrado en las cuales se priorizará las competencias y aprendizajes con baja calidad y el ritmo de aprendizaje de los estudiantes según la sede.

En esto último, cabe señalar que el grupo de estudiantes con el cual se viene trabajando



pertenece a los pueblos indígenas Maiben Masiware, Tsiripu, Yamaleros, Amoruba, Yaruro y Waupijiwí, atendidas en la sede principal Yamotsinēmü y sus siete sedes: Betania, Atamay Merey, Topochales, Quinto Patio, Santa María de Ireneme, Calvario y Kaliwirnae. En relación con esto y la formación al docente se decidió tomar la propuesta del Programa Todos a Aprender (PTA) con el trabajo en CDA de docentes y directivos con la cual se estableció como metas: 1. Formar al docente en estrategias de planeación multigrado, 2. Reconocer la importancia del currículo y la organización de aprendizajes desde la malla curricular y 3. Mejorar las prácticas de aula y los aprendizajes implementando los planes de aula desarrollados como CDA.

En efecto se considera importante la formación del docente para transformar prácticas pedagógicas, mejorar liderazgo en el aula, gestión educativa, mejorar la calidad, fortalecer la evaluación como herramienta formativa y fortalecer la cultura en valores en los estudiantes; pues se determinó no solo fortalecer aspectos interculturales sino además propios de enseñanza - aprendizaje. A partir de esto se creyó necesario introducir el trabajo en equipo, desde un reconocimiento del contexto, pues se valora la labor en el aula de cada docente, su experiencia con el grupo de estudiantes y por ende su conocimiento contextual y ritmos de aprendizaje; necesarios para abordar cualquier estrategia que pretenda mejorar los aprendizajes y así mismo la enseñanza de ellos mismos como docentes.

## **Fundamentación**

### ***Formación docente***

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO, 2017), la formación docente es uno de los retos de la sociedad del siglo XXI, es sin lugar a duda, uno de los factores de la calidad educativa y, por lo mismo, se constituye en un aspecto fundamental de las políticas educativas de carácter nacional. Además de esto estamos de acuerdo con Risco, 2014 quien describe la formación como: La formación docente nos orienta hacia la comprensión de la realidad educativa, nos permite innovar e insertar en nuestras actividades educativas nuevas técnicas de todo aquello que vamos aprendiendo como es tener una educación más inclusiva y con equidad de género. Claro que es importante la formación continuada, de lo contrario estaríamos desmarcados, desactualizados. A este último referente le damos un significado en la práctica de nuestros docentes y por ende a la experiencia, que quiere promover esas prácticas pensadas en el mejoramiento y el cambio de estrategias para la enseñanza.

En otros términos, agregamos el concepto del informe del Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (1999); el cual nos hace reflexionar sobre la

preparación y formación docente inicial la cual en nuestra institución se enmarca y se reconoce en el dialogo mismo de los docentes; donde surgen cuestiones que han permitido transformar pensamientos y hoy día prácticas. Ahora bien, retomando este referente resaltamos el deterioro de la profesión docente se debe, entre otras causas, a una capacitación deficiente con énfasis más en la teoría que en la práctica educativa.

Finalmente, podemos agregar que según Vaillant (2005), “la teoría y la práctica de la educación indican que uno de los elementos que más inciden en el proceso de aprendizaje tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes” (p. 9). Sin embargo, toda situación favorable o no que acontece dentro de la sala de clase pasa por el profesor, por como toma decisiones, piensa, cree y siente, ya que los resultados que se obtengan a partir de sus acciones son el resultado de reflexiones e intereses personales, análisis de su quehacer didáctico, y toma de decisiones que se enmarcan en el contexto educativo en el cual cada docente se desenvuelve.

### ***Comunidad de Aprendizaje (CDA)***

El referente principal de este término lo encontramos en lo que define el Programa Todos a Aprender PTA dentro del componente de formación situada para la CDA, es preciso citarlo dentro de este componente.

Componente de formación situada (2022). Este componente se fundamentó en actividades de acompañamiento a los docentes, centrándose en las situaciones o problemáticas propias del aula frente a los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Incluyó un conjunto de estrategias de interacción de comunidades de aprendizaje (CDA), acompañamiento a las prácticas pedagógicas por parte de un equipo de tutores a los docentes de los establecimientos educativos participantes en el Programa, así como un proceso de sistematización y difusión de las lecciones aprendidas. Además, este mismo referente define la CDA como un espacio de trabajo colaborativo, presencial o remoto, con mediación de las TIC, en el que se congrega a los docentes de educación inicial y de básica primaria en torno a la reflexión, estudio y generación de estrategias relacionadas con didácticas, el uso pedagógico de los materiales educativos, la gestión de los recursos y de los ambientes de aprendizaje, la evaluación y el acompañamiento propiamente dicho. En el marco de las CDA, los tutores realizan una descripción de los hallazgos y compromisos resultantes, a los cuales efectúan el respectivo seguimiento.

Este mecanismo se consolida en la primaria de aula multigrado y regular de la institución como una herramienta de reflexión y de cuestionamiento por el que hacer docente y las necesidades pedagógicas que surgen al interior de las aulas; es uno de los pilares fundamentales para el

desarrollo y orden de la experiencia pues es el trabajo de los docentes el que permitió la construcción de los productos y la consolidación de un hábito en la preparación de clases.

En relación con lo que determina PTA complementamos la fundamentación a partir de lo que señala Valls y Munte (2010), el éxito de las comunidades de aprendizaje a través del aprendizaje dialógico se debe a ciertas características claves:

Principio de transformación. Es decir, no se centra en la queja o el déficit de algo, sino más bien, el aprendizaje dialógico parte de la inteligencia cultural de los estudiantes y todos aquellos que lo rodean. Inteligencia cultural. Está conformada por la inteligencia, práctica académica y comunicativa.

Principio de dimensión instrumental. Todos los objetivos y actividades que se plasmen deben tener el carácter de inclusivo, debe servir para que todas las personas aprendan más. Este principio es visibilizado en la fase de sueños, donde todos expresan sus deseos e ideales.

Solidaridad. Se plantea un objetivo en común y entre todos los miembros se apoyan para aprender, dejando atrás el espíritu competitivo, creando más bien el espacio de análisis de posibles orígenes de las desigualdades sociales.

Diálogo igualitario. Se parte de una necesidad de la comunidad, donde a través de consensos y aportes de sus miembros se toman las mejores decisiones. La responsabilidad de qué y cómo aprender ya no recae únicamente en el profesional, es ahora una decisión abierta de todos. Creación de sentido. Aubert et. al. (2009) indican que “no se refiere únicamente al sentido que damos a los aprendizajes, sino que es un concepto mucho más amplio y, del mismo modo que los significados se crean en relación con las otras personas” (p. 136).

Igualdad de diferencias. Todos pueden dar aportes valiosos e interesantes. Así, por ejemplo, los estudiantes con necesidades educativas especiales se ven doblemente favorecidos, mayor acceso al currículo y el fortalecimiento de su autoestima al dar su aporte a la comunidad.

### ***Aula Multigrado***

Escuelas Multigrados: ¿Cómo funcionan? Según la UNESCO, define el aula multigrado en dos tipos; Cuando hablamos de escuelas multigrado estamos hablando de un tipo de escuela donde el profesor enseña dos o más grados simultáneamente en una misma aula de clase.

Hay dos formas de escuelas multigrado que son:

Escuelas unitarias, que trabajan con un profesor - director donde todos los grados que se imparten son multigrados.

Escuelas con secciones multigrado que sólo tienen algunos grados que son multigrados

mientras los otros tienen la estructura no-multigrado, trabajando un grado en un aula de clase.

Retomando esta definición clasificamos nuestro contexto dentro de la primera tipología Unitaria; aulas con un solo docente para varios grados. Hablando un poco de la metodología este referente nos da una concepción sobre la metodología en esta aula, punto central para entender los diversos factores que dificultan la enseñanza y aprendizaje que requieren no solo un seguimiento sino un apoyo para el docente, de esta manera lo propone la UNESCO:

En este tipo de ambientes, se hace necesaria una enseñanza personalizada integrada a trabajo de grupo, a procesos de tutoría de pares, de aprendizaje cooperativo que promueva la autonomía y la independencia de los niños en el proceso de aprendizaje, Este tipo de metodologías promueve colateralmente las capacidades de liderazgo, la autoestima y el progreso intelectual de los estudiantes.

De otra parte, los maestros, por cuanto permanecen en la misma clase durante más de un año, conocen mejor a los estudiantes y pueden impartirles una enseñanza individualizada. Para poder trabajar exitosamente en aulas multigrado los maestros deben recibir entrenamiento especial sobre aprendizaje en grupo, planeación y elaboración de currículos integrados adecuados a los contextos particulares de los niños rurales que provienen de la tradición oral y que culturalmente tienen poca o ninguna experiencia previa en el uso de textos escritos.

Y es aquí donde por medio de la experiencia se intenta integrar a los docentes en una planeación realizada en conjunto por medio del mecanismo de CDA, práctica que no solo apoya al docente en su mejoramiento de estrategias en el aula, sino que permite su formación con talleres y conocimiento en las distintas áreas del saber propio en intercultural.

**Gestión de Aula Multigrado.** Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. La gestión de aula envuelve un conjunto de acciones de variada índole que permiten construir un contexto propicio para el aprendizaje. Estas acciones van desde la organización de los contenidos y el diseño instruccional propiamente tal, hasta la promoción de interacciones pacíficas y colaborativas entre los estudiantes. Brophy (2006) plantea que la gestión de aula implica todas aquellas acciones que permiten crear y mantener un ambiente de aprendizaje donde se articulan instrucciones que potencian la construcción y organización de un ambiente físico del aula, estableciendo reglas y procedimientos que posibilitan la atención de los estudiantes. (Pardo, 2018)

### ***Referentes Nacionales: Mallas de aprendizaje***

Finalmente, tenemos en cuenta uno de los referentes curriculares que el Ministerio de

Educación nos ofrece, el cual le dio forma estructural a la experiencia en cuanto a la secuencia para el planteamiento y organización de los aprendizajes; es preciso mencionar que si bien no se utiliza en su totalidad el referente si fue una guía para la organización de aprendizajes, se espera que este permita consolidar la práctica de planeación en las áreas fundamentales; por ello tomamos como referente el siguiente concepto:

Las Mallas de aprendizaje (en adelante, Mallas) son un recurso para el diseño curricular de los establecimientos educativos en sus distintos niveles<sup>1</sup>. Estas llevan al terreno de lo práctico los Derechos Básicos de Aprendizaje (en adelante, DBA) a través de distintos elementos:

- Propuesta de actividades que dan pistas a los docentes para tener más y mejores posibilidades de planeación en aula. Debido a lo antes mencionado solo tomamos uno de los cuatro elementos que presenta el recurso; pues fue el explorado y que dio fundamento a la CDA en la organización de los aprendizajes para la planeación de aula.

### **Metodología de la investigación**

El desarrollo de la experiencia se estructura con las siguientes fases:

#### **1. Dialogo abierto y Diagnostico.**

Esta fase surge de la necesidad de incorporar estrategias de planeación para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y de la urgente formación al docente sobre planeación en aula multigrado, a partir de las discusiones generadas en la semana institucional inicial del año en curso; esto permitió cuestionarse como docente y abrir el espacio para socializar las distintas formas de enseñar y de aprender de los estudiantes a lo cual recogemos algunas experiencias narradas por los docentes:

Experiencia Docente Elgar Manuel Yepes Gaitán /Sede Quinto Patio

La experiencia obtenida en estos meses que llevo laborando de docente en la sede Quinto Patio y como docente multigrado ha sido muy bonito. Uno porque he aprendido de todo un poquito, pero en este caso me voy a centra en la experiencia de como vi o encontré a los estudiantes de mi sede cuando inicio. Apenas llegue note dificultades preocupantes como era la escritura de los números, lectura de los números que no hallaba por dónde empezar, pero con el paso de los días y gracias a la pedagoga del PTA por su apoyo pude iniciar con ellos hasta lograr a que los niños del grado 3º, 4º y 5º pudieran por lo menos escribir los números del 1 al 500 y leerlo, ya hoy los niños leen y lo escriben y tratando de seguir avanzando, hay vamos poco a poco.

El área o asignatura de matemática propia, para mi es algo nuevo pero que no lo había escuchado, pero a pesar de eso es bueno porque también lo lleva a uno como docente investigar en la comunidad utilizando el material humano que son los mayores de la comunidad quienes son los

que tienen esa información. También les facilita a los niños a valorar su cultura y así el niño Yamaleros va a conocer sus formas que sus ancestros contaban y como median como era la forma de hacer una suma que medios usaba para realizar una suma Bueno, todo esto ya escrito antes es una bonita experiencia que día a día lo va formando a uno como docente porque cuando yo apenas inicio clase ni para decirle como se llamaba el número diez la lengua Yamaleros ellos los chicos estudiantes me lo decían. Así es profe (anakobetabeje) =10. Por eso digo una vez más que he aprendido como también he enseñado.

## 2. Revisión teórica - diseño y planeación.

Las etapas de esta fase se distribuyeron de la siguiente manera:

2.1. Revisión de mallas curriculares, mallas de aprendizaje y organización de los aprendizajes por secuencia; a partir de las sugerencias de estructura de las mallas de aprendizaje.

2.2. Organización y socialización del formato de plan de aula institucional.

2.3. Organización del cronograma para los encuentros de la CDA, distribuidos en las distintas sedes por periodo.

2.4. Planeaciones de las distintas áreas propias e interculturales por periodo, a partir de las mallas curriculares, los aportes de los docentes y sus afines por medio de exposiciones y posterior ajuste en las planeaciones.

2.5. Seguimiento a las planeaciones y procesos académicos desde los resultados de los estudiantes, a partir de una muestra poblacional, debido a las disposiciones del PTA en cuanto a los acompañamientos mediados por las Tics para las sedes focalizadas, esto generó que solo se lograra seguimiento a la sede del pueblo indígena Maiben Masiware.

2.6. Elaboración de pruebas diagnósticas para el seguimiento a los aprendizajes.

## 3. Implementación.

Esta se da luego del numeral 2.4. planeación de las distintas áreas; a lo cual cada docente realiza el alistamiento del material y dispone de acuerdo con el número de estudiantes, ritmos de aprendizaje y especialmente contexto de su pueblo indígena; pues es preciso mencionar que cada pueblo indígena maneja sus historias, relatos, lenguaje y en general cosmovisión, necesarios como un recurso y material dependiendo el área para la cual se planeó.

## 4. Evaluación: rúbrica del programa-prueba diagnóstica en muestra.

En acuerdo con las directivas se estableció la formación y seguimiento al proceso del docente y el estudiante:

### 4.1. Docente

En cuanto a la formación se mencionan las siguientes acciones las cuales no solo evalúan

al docente y estudiante, sino además a la gestión de las directivas.

#### Acciones

- Talleres entre pares: Dentro de las diferentes actividades de planeación algunos docentes forman a sus pares en su área o dominio de ciertos temas; algunos de estos se desarrollaron en Matemáticas, Lengua materna, Arte y cultura, territorialidad y cosmovisión.
- Formación docente: Las estrategias de formación estuvieron a cargo de la tutora del PTA incorporando estrategias del programa y además articulándolas a la necesidad del contexto indígena.
- Acompañamiento y seguimiento: A partir de la rúbrica (Anexo 8. Rúbrica para el acompañamiento situado presencial) del PTA se realiza un seguimiento a la implementación y las acciones del docente en la aplicación de lo planeado, tomando la ruta del programa en sus tres etapas (Planeación, observación y realimentación).

#### 4.2. Estudiante

#### Acciones

- El seguimiento se realiza a la muestra con pruebas diagnósticas para el área de Lenguaje y Matemáticas, elaboradas por los docentes.
- A partir de los encuentros por periodo con los docentes de la CDA, se implementan estrategias y mejoras a los planes de aula según el avance de los estudiantes y los aprendizajes alcanzados.

#### 5. Reflexiones

Estas surgen en cada encuentro de planeación y toman forma en los cambios, y planes de acción que se generan en grupo teniendo en cuenta las claves de trabajo en CDA:

- Principio de transformación
- Inteligencia cultural.
- Principio de dimensión instrumental.
- Solidaridad.
- Diálogo igualitario.
- Creación de sentido.
- Igualdad de diferencias.

#### **Análisis de resultados y datos**

La narración de los logros obtenidos la describimos a partir de las metas trazadas en CDA.

Formar al docente en estrategias de planeación multigrado: En este logro es necesario



recalcar y mostrar la estructura de planeación con un ejemplo, pues el producto es el que nos permite evidenciar el proceso de formación de los docentes, quienes adquieren con la practica una cultura de planeación, mejoramiento en las estrategias de enseñanza y calidad de los aprendizajes.

Reconocer la importancia del currículo y la organización de aprendizajes desde la malla curricular. Esta meta que hace parte de las acciones en formación se complementa con el numeral anterior, pues al determinar la importancia de los aprendizajes, también se logró hacer conciencia del ejercicio de actualizar los aprendizajes de acuerdo con las necesidades actuales de post pandemia y de las características propias de la lengua de los estudiantes; por lo cual se favoreció la importancia del buen uso de las mallas y de su implementación en el aula.

Mejorar las prácticas de aula y los aprendizajes implementando los planes de aula desarrollados como CDA. En cuanto a esta meta el proceso continuo, pues actualmente se recolecta información de la muestra de estudiantes para determinar la favorabilidad de las estrategias y contenidos planeados para la enseñanza y posterior aprendizaje de los estudiantes; se espera a término del año lograr finalizar la estrategia y determinar su continuidad y cambios. Finalmente, las directivas y tutor PTA, programan las fechas de encuentro, organizan las temáticas y acompañan los procesos de planeación, observación y realimentación de los docentes.

### **Discusión o conclusiones**

La continuidad de la estrategia depende del fortalecimiento de la CDA en los niveles preescolar, primaria y la proyección a la secundaria y media, y el liderazgo de las directivas, pues el enfoque de formación dado al grupo se mantiene debido a la organización y necesidad de acompañar a los maestros que en su mayoría no cuentan con una formación inicial profesional; y por ende requieren un acompañamiento permanente para mejorar las condiciones profesionales, de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de las proyecciones se establece contribuir a los encuentros de docentes periódicamente y proyectar el uso de las mallas de aprendizaje como un referente orientador para las áreas fundamentales, luego de consolidar el Proyecto Educativo Comunitario PEC, y sus fines para estas.

Es necesario precisar que los retos de permanencia se determinan por varios factores a los cuales se incluye; la formación inicial profesional de los docentes, la motivación del maestro, la organización de las actividades y el cumplimiento, las características propias de contexto de los



estudiantes como la lengua materna y la funcionalidad de las planeaciones de acuerdo a cada sede, el territorio disperso entre cada sede y la posibilidad de movilizarse y realizar los encuentros durante todo el año; cuestiones que deben ser programadas y replanteadas para cumplir con los objetivos de la CDA y su formación.

## Referencias

- De la Herrán, A. (2014). *Enfoque radical e inclusivo de la formación*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(2), 163-265.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). *Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional (Colombia)*: nota técnica.
- Torres, A. N. C. (2017). *La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI*. Academia y Virtualidad, 10(1).
- Villar, J. P. (2013). *La gestión educativa: Una visión hacia la formación docente*. Revista Motricidad y Persona: serie de estudios, (12), 33-40.
- López Niño, L. (2019). *Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes*. Revista de la Universidad de La Salle, (79), 91-

## NARRATIVAS

---

### Coexistencias y Trayectos Formativos: Una Experiencia que Florece en la Ruralidad

*Coexistences and Formative Trajectories: An experience that Flourishes in Rurality*

María del Pilar Fonseca Calderón<sup>1</sup>

John Fredy Pérez Vega<sup>2</sup>

---

**Recibido en:** 31 de mayo de 2023

**Aceptado en:** 7 de agosto de 2023

---

#### Introducción

El presente escrito describe el tránsito formativo de dos maestros del departamento de Casanare, Colombia. La experiencia narra acontecimientos, vivencias, tensiones y afujías que suceden en el proceso de formación de los docentes en servicio y bajo el auspicio de las miradas del sistema educativo. Hacemos claridad en que actualmente no somos maestros en ejercicio en la ruralidad, sino de la zona urbana, pero los distintos tránsitos formativos nos han llevado a coexistir en las aulas multigrado como maestros y maestras, en ocasiones como formadores y en otras como investigadores de la ruralidad. Pero el punto principal que nos hace próximos a las relaciones con los contextos de la ruralidad y con los maestros y maestras rurales, es que somos campesinos arraigados en nuestras costumbres, cosmovisiones y cosmogonías.

Así las cosas, la narrativa describe un tránsito formativo entre la perspectiva del sistema educativo, la reflexividad de los maestros y maestras formados y las iluminaciones que impulsan a proponer una formación docente rural territorializada.

<sup>1</sup> Magister en docencia. Institución Educativa Técnica Nuestra Señora de Manare. Institución Educativa Sagrado Corazón. Casanare, Colombia. mariadelpilrfonseca11@gmail.com

<sup>2</sup> Magister en docencia. Institución Educativa Técnica Nuestra Señora de Manare. Institución Educativa Sagrado Corazón. Casanare, Colombia. johnfredyperez12@gmail.com

El trayecto uno, describe nuestra experiencia como maestros en la ruralidad, los desafíos y retos que enfrentamos siendo inexpertos y desconocedores de las singularidades del territorio. El trayecto dos, relata las vivencias en las coexistencias con los maestros y las maestras rurales a quienes acompañamos desde nuestro rol de tutores del programa “Todos a Aprender”, un programa establecido por el Ministerio de Educación Nacional, como estrategia de formación docente para mejorar la calidad de la educación en Colombia. El trayecto tres, describe las nuevas comprensiones que hemos alcanzado sobre la educación rural y las posibles propuestas alternativas de formación docente que hemos experimentado en el marco del proceso investigativo que adelantamos como estudiantes de doctorado en educación.

Como narradores de la experiencia nos posicionamos con los roles de maestros de la ruralidad, como “tutores” en el programa “Todos a Aprender”; como estudiantes de maestría; como formadores de maestros y maestras de la ruralidad; y, como investigadores.

La narrativa expone cuatro títulos utópicos que hilan las tensiones entre el sistema educativo y las particularidades de la ruralidad; los posicionamientos de los maestros y maestras de la ruralidad sobre los cuales se configuran como sujetos del saber; y los florecimientos que resultan de las voces, interacciones y subjetividades de los maestros y maestras en sus lugares donde se construyen.

### **Trayecto 1: De los imaginarios urbanos a las realidades de las escuelas rurales**

Ejercer la docencia en el contexto rural, se convierte en la oportunidad de experimentar los retos y desafíos que el territorio y sus condiciones proponen para que el despliegue de la experiencia como maestros y maestras se ponga al servicio de la educación. Esta oportunidad se nos dio cuando iniciamos a laborar en la escuela rural Bonifacio Gutiérrez del corregimiento La Chapa del municipio de Hato Corozal Casanare, Colombia. A donde llegamos con el deseo de llenar las expectativas de la comunidad y de brindar nuestros conocimientos a los estudiantes de aquella escuela rural. Convencidos de la buena formación inicial que habíamos tenido, dimos paso al desarrollo de nuestra labor sin percatarnos de las singularidades que rodeaban la escuela rural, aún no imaginábamos los retos y desafíos que debíamos enfrentar.

Y es allí, cuando las realidades del aula entran en dicotomía con las teorías, generando incertidumbres y cuestionamientos sobre el ejercicio de la labor como docentes. Lo anterior, nos llevó a reflexionar y darnos cuenta de que éramos maestros formados en lo urbano, desconociendo por completo lo rural. No estábamos preparados para ello, sin embargo, consideramos que la vocación hace que “los maestros construyan su práctica más allá del aula, más allá de una

dimensión estrictamente pedagógica – didáctica. En la práctica cotidiana van aprendiendo “cosas que no les enseñan en el magisterio” y que tampoco se abordan en las capacitaciones que se ofrecen desde el ministerio” (Brumat, 2011). No nos enseñaron a ver al niño campesino que llega descalzo a la escuela, no por la pobreza sino por sus arraigos culturales; no nos enseñaron a ver la escuela de puertas abiertas porque los estudiantes y las familias llegan y se congregan en ella cualquier día de la semana; no nos enseñaron a que en la ruralidad no existen condiciones básicas para que el niño y la niña tengan agua potable, por ello, nos extrañamos al verlos tomar el agua turbia del pozo en el que habitan sapos y otras especies; no nos enseñaron a comprender que en la ruralidad los estudiantes llegan a la hora que pueden a clase, bien sea a caballo o caminando después de cruzar ríos y sabanas durante varias horas y no nos enseñaron que el maestro en la ruralidad es funcional, porque hace de psicólogo, líder religioso, medico, líder político, etc.

A pesar de que no nos enseñaron, fuimos aprendiendo cosas y construyendo otras aprovechando la coexistencia con otros que al igual que nosotros, se fueron construyendo como sujetos del saber en el territorio.

No obstante, día a día nos interpelaba nuestra labor porque somos conscientes de que “el maestro que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea, no tiene fuerza moral para coordinar las acciones educativas” Freire (1997). Siempre hemos reconocido la importancia de la formación, pero las condiciones del contexto rural nos impedían tener esas oportunidades. Por ello, cuando se dio la posibilidad de hacer parte del grupo de tutores que conforman el programa bandera del Ministerio de Educación Nacional PTA “Programa Todos a Aprender<sup>3</sup>” no dudamos en vincularnos, porque, además, representaba una

---

<sup>3</sup> Es una estrategia a gran escala de formación y acompañamiento a docentes que laboran en establecimientos educativos oficiales en Colombia. Desde 2012, el PTA ha sido orientado, coordinado y financiado por el Ministerio posibilidad para aprender y seguir formándonos. De hecho, tiempo después de ingresar al programa tuvimos la oportunidad de ser beneficiados con las becas a la excelencia docente y logramos culminar los estudios de maestría en docencia con la Universidad de La Salle. Desde este escenario formativo, se generaron líneas de tensión muy fuertes que nos llevaron a cuestionarnos sobre la labor como tutores del programa y nos impulsó a indagar por las verdaderas necesidades formativas de los maestros y las maestras rurales.

## **Trayecto 2: Coexistencias formativas territoriales**

En el transcurso de los tránsitos que nos llevaron a recorrer los caminos veredales para acompañar a los docentes en las escuelas rurales como tutores del PTA, nos encontramos de frente

con las miradas extrañas de maestros y maestras que no lograban comprender cómo en la soledad lejana de sus aulas se podrían implementar tamaño tipo de estrategias pedagógicas que les llevábamos como propuesta para mejorar “la calidad educativa”, sin contar con el mínimo de lo que un maestro (a) requería para hacerlo, como diría Cossio (2014), lo que hacíamos eran “acciones educativas enarboladas en nombre de la calidad, es decir este nombre no es más que una cortina de humo que camufla la injerencia del mercado en el escenario educativo” (p.19). Por ello, nos encontramos con miradas y discursos de resistencia que nos interpelaba por la forma normatizada en que estas propuestas llegaban a lo más apartado de su territorio. Nos encontramos con cuestionamientos que se quedaban sin respuesta al develar las fisuras de la escuela rural en que habitaban. Nos encontramos con realidades que no esperábamos encontrarnos y que hoy en día muchos desconocen.

No obstante, también nos encontramos con posibilidades de coexistir en estas realidades y hacernos aprendices de los que suponíamos debían ser nuestros aprendices. Ver y vivir la escuela por dentro, desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo (Woods, 1987), generó una irrupción reflexiva que llegó a separar, por una parte, las convicciones que teníamos establecidas sobre el deber ser de la formación de maestros y maestras desde los discursos estandarizados y por otra, las necesidades formativas que la realidad del territorio nos mostraba en todo su despliegue, como una manera de ver tan cerca y tan real la dicotomía entre la educación rural y la educación urbana.

Estas coexistencias formativas que vivimos en las escuelas rurales nos ubicaron en tres escenarios distintos, que marcaron líneas de tensión muy fuertes para nuestro proceso formativo. Un escenario, en el que la labor que debíamos realizar como tutores y formadores nos exigía llevar la voz del experto construida detrás del escritorio con las propuestas didácticas diseñadas de manera estandarizada a todos los maestros y maestras de la ruralidad para ser aplicadas en sus aulas de clase, sin importar las singularidades, retos y desafíos del contexto; pero ante todo, que respondiera al estimado esperado en cifras que demostrarán los resultados de aumento del ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa) que se esperaba alcanzar con las pruebas externas. Éramos, algo así como mensajeros o como diría Freire (1984), “extensionistas que extienden no sus manos sino sus conocimientos y sus técnicas” (p.18), de esa propuesta formativa vertical y enarbolada con intenciones de brindar al maestro mejores posibilidades para su hacer en el aula.

Otro escenario, en el que las nuevas miradas de la educación que empezaban a surgir de nuestro proceso formativo de la maestría se encontraban en yuxtaposición con los discursos

hegemónicos que debíamos reproducir a los maestros y maestras en las escuelas rurales. Con cada visita y cada acompañamiento situado a los maestros y las maestras, sentíamos cómo esta incomodidad crecía de manera exacerbada y nos ubicaba en una posición condicionada por el deber ser que registraba cada protocolo y las nuevas comprensiones que la formación en la maestría nos iba dando sobre las maneras de ser maestro en la escuela. Los protocolos, tenían planeado desde el tiempo para el saludo a los maestros hasta las formas en que ellos debían responder y actuar durante las tres horas que debían durar las Sesiones de Trabajo Situado, las cuales, eran orientadas utilizando un mínimo de 36 a 40 diapositivas de power point. No queremos con esto, satanizar las buenas intenciones del programa, pero si consideramos que esta apuesta formativa debería tener una mirada más humanizante y menos vertical.

A raíz de esto, las nuevas comprensiones nos llevaban a reflexionar la escuela rural y sus singularidades, que podían ir desde la llegada tarde del estudiante que debe caminar más de dos horas y cruzar el río, hasta la mirada expectante de la maestra que cada día ruega porque nada malo le pase y logre llegar a la escuela. “Estoy preocupada porque no han llegado los niños naranjo [...] ya son las nueve de la mañana y por lo general a esta hora ya están llegando a la escuela. A veces cuando llueve bastante la cañada se crece y ellos no pueden pasar o de pronto fue que no pudieron amarrar los caballos para venir” (Maestra de escuela rural del Casanare).

Ante lo anterior, Echavarría, et ál. (2019) considera que:

El solo hecho de ejercer la docencia en la adversidad, el abandono del estado y la ausencia de recursos, de suyo es toda una crítica a la inoperancia de la ley, especialmente en aquellos temas de generar condiciones de posibilidad, en cuanto a pertinencia, equidad y calidad (p.18).

Esto nos llevó a pensar en la reflexividad de las aulas multigrado; en las estrategias pedagógicas innovadoras con los recursos del contexto; en la agencia de los maestros y maestras que deben aprender a manejar la bomba del agua para sacarla del pozo y garantizar el almuerzo de sus estudiantes; en la maestra que a media noche siente el miedo por la llegada de los grupos armados que tienen su paso obligado por la escuela; en las maestras que maniobran sus motocicletas y la caja de mercado entre el barro y bajo la lluvia para llegar a la escuela.

Y un tercer escenario, en el que nuestras vivencias de maestro y maestra rural que hemos sido nos cuestionaban ante la realidad que pretendíamos transformar con discursos de calidad y ante la utopía del cambio que esperamos ver en la educación rural. Entonces, estas tres tensiones nos llevaron a problematizar la formación docente rural, porque consideramos que es allí donde nacen las propuestas y apuestas por mejorar la calidad educativa.

Las coexistencias formativas en el territorio rural nos hicieron cuestionarnos sobre por qué

no hay lógica entre las políticas educativas, la formación docente rural y la realidad de las escuelas rurales. Y es desde el tránsito por estos escenarios lo que finalmente nos llevó a proponer las tesis doctorales en las que actualmente estamos trabajando: educación rural dispersa: ecos de resistencia de maestros y maestras y, espejos de identidad, reflejos del posicionamiento político y pedagógico de las maestras rurales colombianas. Desde estos nombramientos tratamos de traer la voz de los maestros y maestras que laboran en la ruralidad dispersa y que nos inspiran a seguir indagando por estas cuestiones propias del contexto rural.

Los procesos investigativos que venimos desarrollando con estas tesis doctorales tiene en común el objetivo de interpretar el posicionamiento ético, político y pedagógico de las maestras y los maestros rurales. Ello implica, reconocer en los distintos discursos las subjetividades y concepciones construidas que tienen los maestros y las maestras sobre su lugar de enunciación en la escuela rural como sujetos del saber, de un saber transformador de la cultura y de la sociedad. Por ello, se hizo necesario pensar en una estrategia alternativa de formación docente rural que florezca de las entrañas de la misma ruralidad.

### **Trayecto 3: Misiones pedagógicas territoriales: Una estrategia alternativa de formación docente rural**

Una de las primeras reflexiones que surgieron alrededor de los cuestionamientos que nos interpelaban sobre la educación rural, fue la necesidad de implicarnos en pensar la formación docente rural desde otras perspectivas. Por esta razón, nos unimos a los esfuerzos que el grupo de investigación en educación ciudadana, ética y política para la construcción de paz de la universidad de La Salle bajo la dirección del doctor Carlos Valerio Echavarría Grajales, viene adelantando en diferentes territorios del país. Poder transitar la ruralidad a su lado, ha sido la oportunidad para reconocer que en las escuelas rurales se viven otras coexistencias que aún no se han reconocido en los discursos que hablan de política educativa rural.

En el momento en que nuestros caminos se cruzan con el grupo de investigación, ya venían desarrollando las misiones pedagógicas territoriales en lugares como: Gigante (Huila), Istmina (Choco), Puerto Leguizamo (Putumayo), Marquetalia (Caldas) y Puerto Colombia (Atlántico).

Nuestro encuentro y los diálogos que se entretienen alrededor de pensarnos la formación rural de manera distinta hizo que se fortalecieran las Comunidades Mixtas de Investigación, Formación y de Innovación CMIFI y se incluyera al Casanare para realizar misiones pedagógicas en las escuelas rurales. Así las cosas, se establece la ruta para el desarrollo de las misiones que



trajeron estudiantes de pregrado del programa de lenguas extranjeras de la Universidad de La Salle; estudiantes de maestría, de doctorado y expertos en educación de la Universidad de Caldas, Autónoma de Manizales y de la Universidad de La Salle. Este conjunto de aprendices en busca de los expertos en pedagogía de la ruralidad dispersa, nos permitieron ser sus anfitriones y guías por los caminos de herradura de las sabanas del Casanare y llegar a varias escuelas rurales para desarrollar talleres de formación con una metodología que involucraba a toda la comunidad educativa.

De esta manera, la misión gira en torno a las interacciones que los estudiantes de pregrado de la universidad de La Salle en Lenguas Extranjeras realizan en sus prácticas concentradas con los estudiantes de las escuelas rurales, lo cual, les permite reconocer y vivir la experiencia de las realidades, retos y desafíos de la educación rural. A su vez, los estudiantes de maestría y doctorado se encargan de compartir sus saberes con los maestros y maestras rurales de los territorios mediante talleres pedagógicos de formación situada, que los acerca a las singularidades que a diario viven en sus escuelas y que, a la vez, les permite formarse como profesionales en educación de manera territorializada. Y por su parte los expertos (doctores en educación) están a cargo de los padres de familia y docentes de los territorios en espacios de diálogo e interacción, con el fin de formarlos para reconstruir los imaginarios y concepciones que se tienen de la escuela y la enseñanza rural.

---

Esta estrategia alternativa de formación docente rural que involucra varios niveles de formación no solo inicial sino en servicio y avanzada<sup>12</sup>, ha permitido evidenciar las fisuras de la escuela rural y reconocer al maestro y a la maestra en sus posicionamientos en la escuela y con la comunidad. Ha sido una manera de reconocer que la formación docente debe ser territorial y territorializada, que implica según Echavarría (2022), que es el maestro y la maestra el que le pone la música pedagógica a ese saber. Sin su palabra, sin su mediación es un conocimiento en abstracto, es un conocimiento que queda allá arriba y no baja y no llega al aula porque requiere de un mediador que es el maestro, maestra. Debe ser una formación construida con el saber del pedagogo en educación rural que no es otro sino el maestro y la maestra rural. Que el contexto rural ofrece toda la riqueza pedagógica que se requiere para brindar una enseñanza aterrizada a las realidades que niños, niñas, jóvenes y adolescentes viven hoy en día. Es en el territorio que se debe pensar las estrategias de formación como una manera de hacer y construirse en la ruralidad.

---

## Reflexiones

El tránsito de la experiencia formativa expuesta en el documento nos lleva a reflexionar sobre la formación del docente rural, en los ámbitos de la normatividad del sistema y las propuestas alternativas que florecen desde las entrañas de la misma ruralidad.

Por ejemplo, algunas reflexiones que podemos compartir devienen de las voces de resistencia de los maestros y maestras rurales, cuando sienten que la formación que les llega o se les lleva a los territorios resulta impositiva, impertinente y de poca aplicabilidad a sus desafíos. En lo impositivo aluden los maestros y las maestras a que los espacios de capacitación y contenidos de ellas no son concertados, lo que hace, que se desconozcan sus verdaderas necesidades formativas; lo impertinente se constata con la cantidad de materiales que reposan en los estantes de las bibliotecas y que no se usan, porque no saben cómo integrarlo a las realidades de las aulas multigrado.

Ello implica repensar desde el sistema educativo, cuáles son las necesidades de formación que tienen los docentes rurales. Los maestros y las maestras rurales no necesitan textos guías con formatos estandarizados y secuencias didácticas elaboradas por expertos, más bien, ellos necesitan aprender a relacionar lo que tienen a su alrededor como; la naturaleza, las rutinas de los campesinos, la cultura, las interacciones sociales de los moradores, con la normatividad y con sus prácticas en las aulas multigrado. Ellos necesitan una formación docente que los implique en la búsqueda de una acción pedagógica territorializada.

Los maestros y las maestras rurales a pesar de las prácticas de resistencia que los movilizan en sus contextos no dejan de hacer su oficio y, por el contrario, lo potencian con sus saberes pedagógicos y los saberes cotidianos que adquieren. Estos saberes se constituyen en un potencial para proponer una formación docente rural alternativa, devenida de las subjetividades y concepciones que tienen de la educación rural y el quehacer en las aulas multigrado.

Las misiones pedagógicas territoriales se constituyen en espacios de formación docente rural, con la particularidad que propende reconocer al sujeto maestro rural como un experto pedagogo de la ruralidad para co-construir imaginarios de enseñanza contextualizada. Las voces de los maestros y las maestras rurales contienen el potencial para establecer una formación docente territorializada.

## Referencias

- Brumat, M. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação* ISSN: 1681-5653 n.º 55/4 – 15/05/11. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1580>
- Cossio, J. (2014). Pedagogía y calidad de la educación: una mirada a la formación del maestro rural. *Sophia*, 10 (1), 14-23.
- Echavarría G., C. V., J.H. Vanegas García, L. González Meléndez, y J.S. Bernal Ospina (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 15-40. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2019/iss79/2/>
- Echavarría Grajales, C.V. (2022). 1º Congreso de Saberes Pedagógicos Territoriales y Territorializados. El Estor, Guatemala, 20 de junio (Paper).
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. (1ª ed.). Sao Paulo: Paz y Tierra S.A.
- Woods, P. (1987). *La Escuela por Dentro*. (1ª ed.). Madrid: Editorial Paidós.

**Xavi**

*Xavi*

Antonio Moscoso Canabal <sup>1</sup>

---

**Recibido en:** 29 de mayo de 2023

**Aceptado en:** 01 de agosto de 2023

---

*El multigrado es un espacio rico; tuvo que pasar tiempo para aprender a manejarlo, pero aún queda mucho por perfeccionar.*

Xavi,<sup>2</sup> cuento tu historia, como tu asesor del informe de prácticas profesionales en la Escuela Normal Urbana, con la encomienda de comunicar a los normalistas del país las lecciones aprendidas de la experiencia pedagógica y los retos del trabajo docente en las escuelas rurales comunitarias del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) durante el ciclo escolar 2020-2021 en el estado de Tabasco.

Este recuento empieza en Palenque, Chiapas, donde a las nueve de la mañana de un 13 de noviembre disfruto el “puente” del calendario escolar con motivo de la Revolución Mexicana, y aprovecho el tiempo para relatar tu experiencia como Líder para la Educación Comunitaria (LEC).

Recuerdo que el centro educativo comunitario al que fuiste adscrito por las autoridades de la comunidad de Buenavista, a 40 minutos de la cabecera municipal viajando en transporte público.

Una de las acciones implementadas en dicho centro escolar ante la covid-19 fue atender dos grupos de cinco niños y uno de cuatro cada hora entre las 9 am y las 12 pm. Cabe señalar que la matrícula era de catorce niños, ocho varones y seis mujeres de entre 6 y 11 años, por lo que atendiste alumnos de primero a sexto grados.

<sup>1</sup> Doctor en Educación: Formación del Profesorado. Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco, México.

<sup>2</sup> mocaja6109@hotmail.com.

<sup>2</sup> Narración sobre la experiencia de haber asesorado a un estudiante normalista que realizó su práctica pedagógica intensiva en una escuela comunitaria del Conafe.

En tu informe de prácticas profesionales describes que la propuesta de intervención docente trabajada con tus alumnos fue diseñada por la pedagoga italiana María Tecla Artemisia Montessori, y es conocida como “Las grandes lecciones”. En ella, a manera de narrativa, cobra sentido la interdisciplinariedad de las ciencias naturales y sociales, incluyendo lenguaje y pensamiento matemático.

También explicas que tales lecciones están centradas en la narración de historias impresionistas que, a través de la emoción, el drama y el asombro, pretenden ofrecer una mirada holística e integradora de la realidad en la que se vive. Así las conociste y estudiaste durante tu estancia en las escuelas Montessori del estado de Yucatán, producto de una beca de movilidad académica nacional para alumnos de Escuelas Normales.

Las cinco historias, que son el corazón de tu documento de titulación, son: La creación del universo, La llegada de la vida en la Tierra, La llegada de la humanidad, Historia de la escritura e Historia de los números.

Con el apoyo de las grandes lecciones lograste presentar a los alumnos una narración apasionante de nuestro planeta, describir los lentos y numerosos cambios que la Tierra ha sobrellevado a lo largo de las eras y los agentes que han propiciado el equilibrio del globo terrestre, como si se tratara de un plan que aún no se termina. Este recorrido en forma de historia fue apoyado con cartelones ilustrativos, esquemas, líneas de tiempo, experimentos, entre otros recursos que pretendieron despertar y provocar el interés de los estudiantes para, posteriormente, abordar los contenidos curriculares desglosándolos de acuerdo con la flexibilidad requerida por las diversas asignaturas del plan de estudios.

Una reflexión pedagógica interesante –planteada en tu documento recepcional es que, en contraste con los programas del currículo de aprendizajes clave, donde desde el inicio de la educación primaria se espera que los niños vayan de lo local a lo global, en la naturaleza de las grandes lecciones montessorianas, el proceso de estudio va del enfoque global al local, lo que permite al maestro secuenciar de manera deductiva y congruente las historias, interrelacionarlas, y registrar los aprendizajes de forma sistemática.

Es decir, dentro del universo se puede ubicar al sistema solar, al planeta Tierra, a los continentes, a las especies, y, particularmente, a los humanos, todo bajo un proceso de estudio deductivo, de lo macro a lo micro. Muy distinto a lo que sucede en el currículum oficial donde asignaturas como Historia, Geografía o Formación Cívica y Ética son consideradas hasta los últimos grados, y de forma poco secuenciada, por ejemplo, un día se estudian los sistemas del

cuerpo humano y al siguiente, los seres vivos.

En otro orden de ideas, me pude percatar de que fueron varios los propósitos que te planteaste durante tu estancia en la “Escuela Buenavista”: El primero fue abarcar el campo formativo de exploración y comprensión del mundo natural y social mediante las grandes lecciones propuestas por Montessori, para atender las áreas disciplinarias en pandemia. El segundo, ofrecer a los estudiantes una mirada global e integradora del mundo mediante las grandes lecciones, a fin de favorecer la amplitud del conocimiento universal. El tercero, utilizar el estilo de vida del entorno de los niños como medio de conexión significativa entre los hechos trascendentales y de riqueza histórica, cultural y natural que se incorporan en las historias. El cuarto y último, organizar las áreas disciplinares por medio de diversas actividades que permitan mejorar la comprensión de las lecciones.

Todo lo anterior, en plena armonía con el objetivo principal de dicho campo de formación académica de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP) que plantea que los “educandos adquieran una base conceptual para explicarse el mundo en que viven, que desarrollen habilidades para comprender y analizar problemas diversos y complejos; en suma, que lleguen a ser personas analíticas, críticas, participativas y responsables” (SEP, 2017, pp. 328 y 329).

Por los efectos de la pandemia de covid-19 tuviste que presentar tu examen profesional vía medios electrónicos, no obstante, recuerdo que las fotos presentadas mostraron, en términos generales, el trabajo realizado con los alumnos durante el estudio de las grandes lecciones montessorianas; también señalaste que un aspecto relevante de la implementación de dicha propuesta pedagógica es que, a través de ella, se pueden reforzar principios didácticos globalizadores como la promoción de la interdisciplinariedad curricular, la cual tiene que ver con la relación entre los campos de formación académica y las áreas de desarrollo personal y social.

Xavi, la valoración que haces de enseñar a partir de principios globalizadores me parece muy interesante para tu formación, ante el hecho de que el currículum oficial para la educación primaria está armado por campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social, a los que se suman los ámbitos de autonomía curricular.

Ahora que presento tu historia al mundo de la formación inicial de maestros, me he percatado de que una de las tareas fundamentales que los docentes multigrado de primaria deben resolver es cómo darle sentido en las clases a un plan de estudios por grados en un aula multigrado donde conviven alumnos de 6 a 12 años con asimetrías tanto en el modo de aprender como en los conocimientos aprendidos. Afortunadamente, al recurrir a la pedagogía antes descrita como

propuesta de enseñanza, resolviste de la mejor manera la tarea del maestro multigrado unitario porque, desde su nacimiento hasta nuestros días, las aulas montesorianas han sido multigrado y los materiales de enseñanza nacieron con un enfoque globalizador que no reconoce asignaturas o grados escolares, sino aprendizajes por alcanzar y capacidades por desarrollar donde la autonomía del alumno es fundamental.

Por otra parte, aunque parezca irónico, en los cursos del Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria –con el que estudiaste–, nunca te hubieras encontrado con la pedagogía Montessori porque está ausente como objeto de estudio, pero como te formaste en la Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco, cursaste un trayecto formativo optativo sobre trabajo docente en escuelas multigrado, en el cual todos los alumnos estudian esta propuesta educativa.

Cabe decir que, antes de las restricciones impuestas por la pandemia de covid-19, todos los alumnos de dicha Normal visitaban no sólo las escuelas Montessori de Yucatán, sino también las escuelas Freinet ubicadas en San Andrés Tuxtla (Veracruz), Ciudad de México y Cuernavaca (Morelos). Esta última ha recibido alumnos de la Normal de Balancán hasta por un ciclo escolar completo en el que han tenido el excelente acompañamiento psicopedagógico de la maestra Miriam Valladares.

A manera de cierre de estas palabras introductorias, rescato una más de tus reflexiones, aquella donde expresas que de acuerdo con la experiencia adquirida en una escuela comunitaria del Conafe pudiste constatar que, como marcan ciertos principios teóricos, el ser humano no viene al mundo con la habilidad de decodificar el lenguaje escrito (alfabetización), pero sí trae en su carga genética el equipamiento necesario para desarrollarla; de esa misma manera, el hombre no viene inmerso en la alfabetización científica que le permite entender el mundo, pero posee las herramientas que le ayudarán a comprenderlo.

Ahora, desde mi biblioteca personal –permeada por la filosofía– puedo coincidir contigo en que en la educación cósmica pretendida por la pedagogía Montessori se parte de la pregunta filosófica por excelencia, ¿quién soy yo? A ésta le siguen ¿cuál es mi lugar en este basto mundo?, ¿cómo funciona el mundo?, ¿cómo afecta la humanidad el funcionamiento de este mundo? Si bien, según Montessori, no se intenta plasmar una exposición detallada de la historia, sí se ofrece una guía que necesariamente los niños tendrán que ampliar con el estudio. Tal como señalas en tu documento de titulación, las grandes lecciones se presentan cada año al inicio del curso, como un punto de partida que enmarcará todo lo que aprenderán los alumnos por el resto del ciclo escolar;

en ese sentido, puntualizas que se trata de encender la chispa de la curiosidad, y proporcionar los recursos para que niños y niñas descubran por sí mismos el mundo que les ha tocado vivir y que, debido a la importancia y la gran cantidad de información que se puede descubrir en cada lección, es importante dejar suficiente tiempo para investigar los temas presentados en las lecciones.

Desde tu perspectiva, señalas que es necesario que los niños se den cuenta de la contribución del hombre a sus semejantes, pues si el niño experimenta cómo funciona el mundo y cómo lo hace el hombre, mientras trabaja para sí mismo, en realidad sabrá que toda su vida estará trabajando para los demás, entonces, podrá encarnar tanto a la creación como al hombre. Así, a la luz de los avances de la didáctica, las cinco grandes lecciones son el escenario idóneo para iniciar magnos recorridos de estudio e investigación sin atomizar el conocimiento.

El primer recorrido de estudio e investigación sería El principio del universo y la tierra o Dios sin manos; el segundo, La historia de la vida en la tierra; el tercero, La historia de la humanidad; el cuarto, La historia de la comunicación y la escritura, el quinto, La historia de los números. Éstos no sólo permitirían trabajar múltiples contenidos temáticos del currículum oficial, sino que pueden constituirse en el marco perfecto para experimentar estrategias novedosas de trabajo docente en la escuela primaria, por ejemplo, las inmersiones temáticas, las progresiones de aprendizaje o el método inductivo intercultural.

Pero basta de teoría, compartamos con los lectores un resumen de cómo trabajabas en el aula las grandes lecciones montessorianas.

En tu informe de prácticas explicas que, para socializar la aplicación de las grandes lecciones en tus clases de la Escuela Buenavista, decidiste colocar dos modelos de estas historias para perseguir tres finalidades: dar cuenta sobre las historias narradas a los alumnos; conseguir que el lector pudiera asimilar la esencia de las mismas, es decir, su forma, estructura, alcances, cosas en juego, etcétera; e incorporar otro ejemplo de la historia para apreciar la relación estrecha que comparten y encontrar su naturaleza.

Aplicación de la segunda gran lección: La llegada de la vida. Inicio:

El maestro pide a los niños sentarse en forma de media luna.

Mo:<sup>3</sup> Alguien recuerda ¿Cómo era la Tierra en la historia que les conté la vez pasada?

Ao: Tenía muchos volcanes, no había plantas, había rocas.

Ao: Pura lava (Interrumpe a su compañero).



Ao: Estaba muy caliente.

Mo: ¡Sí lo estaba! Poco a poco se fue enfriando ¿Recuerdan que había quedado arrugadita como una manzana con muchos huecos? ¿Qué se formó en ellos después de que llovió por mucho tiempo?

Aos: Los mares, el agua, el océano (se interrumpen).

---

Mo: ¡Así es! Sí que se acuerdan. Pues ¿qué creen? Que después de eso la Tierra estuvo un poco más tranquila pero no faltó mucho para que nuevas cosas ocurrieran. Esta es la historia de la llegada de la vida.

*La llegada de la vida.*

Mo: (Narración). La Tierra era como una bella perla blanca. Tan bonita que el sol no dejaba de mirarla, la contemplaba día y noche, hasta que un día notó algo. Todo el orden que se había logrado se estaba perdiendo; había caos y conmoción. El sol no estaba contento con eso. Como llovía mucho, el agua lastimaba a las rocas haciéndolas caer a los mares; el agua mezclada con el aire formaba sales, así los mares se empezaron a llenar de mucha sal, y el caos comenzaba nuevamente.

El sol se le quedó viendo al agua, y ésta le dijo:

— ¿Tengo la culpa? No, por mi naturaleza, si me da calor subo y desaparezco, si me da frío bajo, y como soy líquida en cualquier hueco me puedo meter. La culpa es del aire.

El aire comentó:

— ¿Qué? ¿Yo? No. Además, tengo un trabajo muy importante, cubro a la Tierra con cobertores; tengo que jalarlos corriendo de un lado a otro para que no se enfríe y cuando paso por donde está el agua se me sube. En lugares planos no tengo problema, pero cuando tengo que subir se me hace tan pesada que la dejo caer. ¿A poco no harías lo mismo? Pienso que es culpa de las rocas y las montañas. Ellas no tienen consideración conmigo; no se mueven ni un poquito cuando quiero pasar; cuando están tan calientes subo mucho para no quemarme y cuando están frías tiemblo.

Las rocas y las montañas contestaron:

— Nosotras no tenemos la culpa, sólo estamos aquí sentadas, si nos da el sol nos calentamos, de lo contrario, nos enfriamos. Esto es culpa del sol.

Siguieron discutiendo hasta que, para calmar el caos, apareció en los océanos una pequeñísima partícula con dones; tan chiquita que nadie la podía ver. Una fuerza suprema

le dio tres regalos: comer, crecer y reproducirse; podía crear a otras como ella y pobló los océanos.

Estos primeros seres se llamaban células, y al principio estaban solos. En el mar comían mucha sal, por eso ayudaban a limpiarlo. Pronto les empezó a dar comezón y crearon caparazones para protegerse. Después de un tiempo, estos seres pensaron ¿si en lugar de hacer cada uno sólo una cosa nos juntamos? A todas les pareció y varias células crearon seres más grandes. Después decidieron dividirse el trabajo y formaron seres con piernas, que podían transportarse, tenían boca, ojos y órganos. Al abrir las páginas del libro de la Tierra podemos conocerlos, pero esta es historia para otro día.

Algunas actividades posteriores a la presentación serán mencionadas y reflexionadas en párrafos siguientes.

Aplicación de la tercera gran lección: La llegada del ser humano.

Inicio: después de la presentación del reloj de las eras, se pregunta sobre La llegada de los seres humanos.

Mo: Esta es la historia de ese pequeño fragmento de línea roja que vieron representando la llegada de los seres humanos. El hombre era diferente en la forma del cuerpo, también en otras cosas. Le otorgaron tres regalos: el primero fue la capacidad de pensar, por lo tanto, empezaron a preguntarse por qué hay sol, lluvia y frío, y crearon historias que se contaban entre ellos. El segundo regalo fue la capacidad de amar: entre nosotros podemos sentir cariño hacia nuestros padres y hermanos, incluso hacia desconocidos, porque queremos que otros estén bien, que tengan lo suficiente para alimentarse, abrigo y casa. Cabe recordar que, a diferencia de otras especies, los seres humanos nos alimentamos de plantas, carnes y semillas.

Después de mucho tiempo el hombre pudo caminar con sus dos pies, sus manos quedaron libres y el tercer regalo que recibió fue la capacidad de crear lo que imaginara. ¿Se imaginan al primer hombre que con sus manos creó una roca que pudiera moldear otra? Hay muchísimas más historias sobre el hombre, pero las contaremos otro día.

Xavi, tu trabajo me hace pensar cuán importante es para un maestro saber narrar historias y, con la modulación de la voz, atrapar la atención de los alumnos y mover el mayor número de esquemas de pensamiento, con la intención de adentrarse en mundos desconocidos que permitan una mejor explicación y comprensión de la actualidad. Permíteme expresar que la voz entrenada adecuadamente seguirá como una herramienta indispensable en el trabajo docente.

Señalas que el enfoque de las grandes lecciones nos enseña a independizarnos de nombres de gobernadores, fechas, guerras y tratados para incluir el desarrollo de los descubrimientos e ideas que han permitido avanzar a la humanidad enfatizando la vida diaria de las personas. Aprendiste que María Montessori tuvo presente la historia como el estudio del esfuerzo humano y el descubrimiento de nuevas formas de vida para hacer frente a los desafíos y la adversidad.

En tu documento de titulación abriste un espacio para la reflexión y el análisis de tu trabajo docente. En este sentido, comento algunas consideraciones críticas de las narraciones: en principio, a modo de analogía observo que las historias funcionan como sinopsis de películas, pues aportan una idea general sobre los aspectos más relevantes de una trama (anticipan los aprendizajes a desarrollar y explican la conexión entre los sucesos descritos) y, al mismo tiempo, propician predicciones porque no tienen desenlace.

Así, por ejemplo, en la segunda lección de La llegada de la vida se hicieron determinadas preguntas para ver lo que los estudiantes recordaban de la primera y seguir con el tema. Esto suscitó la siguiente conversación:

Mo: ¿Se acuerdan de cómo era la Tierra en la historia que les conté la vez pasada?

Ao: Muy caliente.

Ao: Había mucho fuego y lava, pero se fue enfriando hasta que llegó mucha agua.

Mo: ¡Sí! ¿Pueden recordar cómo eran el agua y el aire después de un tiempo en el que volvía a entrar en caos el planeta Tierra? (nadie contesta).

Mo: Les conté que en los mares había muchísima sal, y el aire era muy tóxico. ¡No había vida! ¿Recuerdan que apareció para que las aguas no se llenaran de sal y el aire fuera respirable?

Aos: Sí.

Mo: ¿Qué apareció?

Ao: Unos microbios.

Ao: Unas partículas.

Mo: ¡Sí! Se llaman células, ¿recuerdan dónde aparecieron?

Ao: En el mar.

Ao: No, en el océano (corrige a su compañero).

Ao: Es lo mismo (responde).

Mo: Pues estas criaturas que aparecieron nos ayudan incluso ahorita mismo a conservar la armonía entre nosotros.

Mo: ¿Pueden decirme cuáles son las criaturas más antiguas que conocen?

Aos: Los mamuts, los tigres dientes de sable, los dinosaurios (hablando muchos a la vez).

Mo: ¡Uy!, hubo muchas más que no conocen. Así es la historia de los seres vivos que han habitado nuestro planeta. Desde la primera partícula hasta el día de hoy.

En este ejemplo se nota la concreción de eventos ocurridos que van teniendo una serie de sucesiones: al principio se mencionaron cambios por los que pasó la Tierra en sus años de creación y enfriamiento; así como eventos que ocurrieron, como la formación de los océanos, y la aparición de una extraña cosa en el mar que permitió la vida de los demás seres. Eran las expresiones que permitían analizar el grado de asimilación de las historias y que podemos llamar evaluación diagnóstica.

Tales evaluaciones se aplicaron en cada una de las historias y se llevaron a cabo al inicio de las grandes lecciones; tenían como propósito principal identificar qué niños (de los que participaban) habían obtenido la visión general (sinopsis) de la historia anterior para que, con este bosquejo, se pudiese conectar el nuevo aprendizaje a adquirir. No obstante, la exploración de las síntesis en determinados niños no era lo único que se podía usar a favor con las evaluaciones diagnósticas; éstas también arrojaban datos sobre lo que posiblemente les llamaría la atención, con el propósito de definir actividades posteriores pertinentes.

Esto posibilita también detectar puntos de referencia que servirán de guía para el seguimiento de la propuesta. Otra consideración de las historias es su carácter dramático que adquieren y que se usan para obtención de determinados objetivos como: emoción, asombro, interés, curiosidad, estímulo de la imaginación, incluso sensaciones de humildad y gratitud hacia la creación de las cosas.

Siguiendo con la narración de tu experiencia, Xavi, comentaré que, en la historia de La creación del universo pudiste ver la sorpresa de tus alumnos al reventar un globo en una línea negra que representaba el espacio y al final quedó con confeti, así como la exaltación de algunos ojos cuando en una maqueta simulaban la erupción de un volcán. Indirectamente son sensaciones que se buscan despertar y seguir fomentando para conseguir una actitud positiva ante el mundo.

Otra aportación de tu trabajo es que, aun cuando hiciste la relatoría de la primera lección

con papel en mano, valoraste que se obtiene mayor eficacia al interactuar la mirada con la de los niños, y tener mayor libertad de movimiento, por lo que usaste la técnica de los cuentacuentos, quienes toman en cuenta gestos, juegos con tonos de voz, ademanes, estímulos sensoriales y, por supuesto, el aprendizaje de las historias. Nos compartes que la interpretación de distintos personajes provocó la risa de los niños y ayudó a mantenerlos atentos al hilo de la historia, así como a prestar atención a los detalles, puesto que en actividades posteriores recordaban el diálogo.

Al implementar este tipo de actividades importa considerar la ambientación del lugar con los materiales acomodados en el orden en el que serán usados, evitar permanecer sentado, y videgrabar algunas clases para observar lo que se puede perfeccionar.

Asimismo, con tu experiencia, Xavi, reconocemos que los estímulos sensoriales son fundamentales para llevar a cabo esta propuesta, porque los cartelones, líneas del tiempo, imágenes, entre otros materiales, ayudan a la comprensión de las lecciones, independientemente de que no es la misma la reflexión que de ellos hace un niño de primero a la que expresa uno de sexto grado, lo que lleva a la necesidad de conocer al público al que uno se dirige.

Algunos niños, sobre todo los de primero, voltean su mirada hacia otros lados, se mueven en sus asientos o toman lo que tienen cerca; otros muestran más expectación sobre lo próximo a ocurrir, incluso interactúan con preguntas o comentarios referentes al tema; también hay quienes se interesan parcialmente en determinadas cosas. Si estas situaciones no alteran la fluidez de la presentación no es necesario invertir tiempo intentando corregir tales conductas.

La importancia de conocer al público radica en no desviarse y mantener la atención de la audiencia que sí sigue la secuencia de las narraciones montessorianas que originalmente están pensadas para niños que de alguna manera están preparados para comprenderlas. No obstante, como cuentas Xavi, la realidad de la formación en el centro educativo del Conafe es otra, entonces, no se espera mantener a todos quietos y escuchando, es entendible que quizá no todos podían comprender del todo la historia, y se acepta. A fin de cuentas, esta actividad aporta un aprendizaje previo al que los niños construirán con actividades posteriores.

Para finalizar con el recuento de tu aportación, Xavi, a continuación, retomo lo que concluyes en tu documento recepcional con el propósito de considerar los aspectos cumplidos, mejorados o por mejorar de tu práctica profesional.

Siguiendo la propuesta que Fierro, Fortoul y Rosas (2012), explican en su libro *Transformando la práctica docente*, se enuncia que con las grandes lecciones se lograron concatenar diversas reflexiones y habilidades a las distintas dimensiones que las autoras proponen

para evaluar la contribución de una intervención educativa en el quehacer docente. En lo que concierne a las historias antes presentadas se hace mayor énfasis en las dimensiones personal y didáctica de dicha publicación.

- Dimensión pedagógica, social e institucional

En un principio, hubo factores que limitaban los alcances de la propuesta, no obstante, en el avance de mi intervención, los alcances se vieron notoriamente favorecidos gracias a la experiencia, el análisis y las reflexiones continuas, que permitieron la armonización entre los elementos de la dimensión pedagógica.

No obstante, también dudé de mi capacidad para hacer frente a los retos. En el transcurso de mi estancia el proceso de lectoescritura, el multigrado, los pocos días, el tiempo limitado, las ausencias, los paradigmas y estilos de vida, y la carente experiencia frente a grupo multigrado determinaron muchos duelos que, ahora se sabe, es vital analizar, investigar y observar para tomar las mejores decisiones en el aula rural.

Antes de llegar, no me imaginaba que estos serían factores que debiera afrontar incluso más que mi propia propuesta; no visualicé a niños de segundo, tercero, cuarto y quinto grados sin saber leer y escribir convencionalmente. Así que, las energías no sólo fueron enfocadas en mi tema de informe recepcional, sino en la ayuda emergente para la educación de estos niños. El rezago era evidente, en retrospectiva, la propuesta permitió abarcar el campo de exploración y comprensión del mundo natural y social porque en realidad la ocupación pasó a estar en la adquisición del lenguaje escrito y la alfabetización matemática.

A esto se le suma que los niños realmente tenían diferencias marcadas en su desarrollo, incluso entre los de la misma edad: una niña de cuarto que no estaba alfabetizada convencionalmente, era algo retraída, y al principio se presentó ausente, frente a un niño del mismo grado que era muy activo, con presencia frecuente pero en proceso de ser alfabetizado, frente a otro del mismo grado, que hace años que se adueñó de la alfabetización escrita, buscaba actividad recurrente y era constante, eran diferencias que se tenían que atender en un mismo horario, en 60 minutos y con una visita de dos días a la semana.

Diría que la nutrición intelectual se ve afectada de esta manera, dado que, como se dijo anteriormente, la escuela no es el único lugar donde se aprende, pero si es el espacio destinado para potenciar las habilidades. Asimismo, la vida fuera de ella no es rica en métodos y procedimientos para la educación integral del ser humano. En este sentido, era como si dos veces por semana se nutriera a un cuerpo con pequeñas porciones. Un cerebro que coma no será un

cerebro que se nutra, puede crecer, pero no quiere decir que rendirá al máximo de lo que puede. Esta conclusión es aún más elevada de la que solemos hacer con el objetivo de ir a la escuela a enseñar cosas y que haya más o menos éxito.

El multigrado es un espacio rico; tuvo que pasar tiempo para aprender a manejarlo, pero aún queda mucho por perfeccionar.

De la misma manera, haber formado parte de sus estilos de vida permitía la empatía respecto a sus alcances, intereses, motivaciones o los mismos obstáculos. El conocimiento de éstos fue indispensable para no deambular entre frustraciones por no conseguir siempre lo que se perseguía y hacer modificaciones pertinentes a la práctica.

- Dimensión personal

Asevero que una experiencia como ésta, por sí misma implica un verdadero revuelo de dimensiones humanas, en los ámbitos emocional, intelectual, espiritual, social, intrapersonal y físico, más en circunstancias relacionadas con la pandemia.

En lo personal, reforcé la seguridad para hablar frente a padres de familia, así como la prudencia en mis pensamientos, palabras y acciones; con esta propuesta aprendí a comprender mejor el mundo y la forma en que nos relacionamos, a amarlo con más intensidad y admiración; asimilé conceptos e ideas que no me imaginé que existieran; detecté situaciones de aprendizaje en el ambiente donde nos desenvolvemos; adquirí habilidades psicológicas y sociales para ayudar a mejorar el desempeño de los niños en su formación, etcétera.

No tengo duda, las grandes lecciones montessorianas permiten perfeccionarte como ser pluridimensional, además, desafían tu potencial, y te dan herramientas para continuar trabajando contigo mismo con los recursos que te ofrece el medio para seguir creciendo.

Por otro lado, esta experiencia significó tener la convicción de que es posible educar desde la integridad. Aunque todavía no lo domine, estoy convencido de que, con el trabajo, la responsabilidad y la conciencia social podré apropiarme de la propuesta de educación cósmica y ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje para los niños.

La doctora Montessori supo integrar las características y necesidades de los niños para ofrecer una educación basada en la cultura de paz. En este ciclo, usé la filosofía con determinados objetivos a cumplir y como una forma de resolución a un reto, pero es evidente que la pedagogía Montessori va más allá de responder a una situación pandémica, así que me queda el denuedo para aplicarlo en su máxima esencia en mis años por transitar en el sistema educativo.

- Dimensión didáctica

Una de las características distintivas del sistema Montessori es el orden externo que propicia el interno, tal como aprende el cerebro. Esta dimensión es fundamental y esta condición una prioridad que se debe considerar para la transposición didáctica, cosa que no se queda únicamente ahí, pues uno siempre, a través del orden, puede organizar su pensamiento, ideas, palabras, hasta la propia vida.

De vez en cuando notaba que los niños no siempre tenían claros determinados temas, prácticamente en todos los casos por falta de orden, factor que fue tomando relevancia. Es importante que en cada presentación de cualquier tema o contenido sea lo más claro posible y, dependiendo de las características del niño, aumente o disminuya el grado de complejidad; que evite todo tipo de distracciones; valore el mejor momento para ver si están preparados, etcétera. El orden ofrece mejores condiciones para aclarar el aprendizaje.

Por otra parte, las orientaciones didácticas fueron un acierto satisfactorio; el uso de diversos recursos y materiales para la comprensión de las grandes lecciones resultó fundamental para despertar el interés, mejorar la comprensión y conectar aprendizajes con casos de la vida real (aprendizaje situado).

- Sugerencias

Enseguida enlisto algunas recomendaciones sobre aspectos que no se tomaron en cuenta durante este periodo, pero surgieron como reflexión al final de las grandes lecciones.

*Tiempo y organización:* lastimosamente, este proyecto fue iniciado teniendo sólo cuatro meses para su desarrollo; no obstante, hay que hacer énfasis en que no es una estrategia que deba abordarse sólo con la intención de que los niños aprendan los contenidos enmarcados en los planes y programas, sino que se presta para indagar, buscar e investigar; cada aprendizaje cabe perfectamente en alguna de las cinco lecciones con las que es posible abordar muchísimos temas que responden a las demandas de los planes y programas en sintonía con intereses de los niños y propósitos nobles del destino que le corresponde a cada individuo de acuerdo con su papel en la sociedad.

Disponer de más meses y tiempo ayudaría a seguir ampliando la gama de contenidos y materiales de estudio para cada niño.

*Conocimiento funcional de lo que hay al alcance:* en relación con las habilidades de investigación y búsqueda, entre otras, se presenta la posibilidad de ahondar sobre los aprendizajes y contenidos a través de otros recursos que no se pudieron usar, como los libros de texto o la



biblioteca, en la cual se encontraban atlas, enciclopedias, libros, etcétera. Por estar ocupado en llevar a cabo la propuesta me limité a los materiales que podían funcionar sin revisar otros que estaban al alcance, siendo que es imprescindible saber y conocer los recursos con los que se cuenta para manejarlos a favor del desarrollo potencial de los aprendizajes.

*Presentación anual:* la estrategia se usó para la resolución de un problema, pero su naturaleza es anual, pues cada año se dan las mismas presentaciones que sirven como realimentación y consolidación de la educación cósmica. Los guías Montessori comentan que, con esto, los niños se interesan por nuevas cosas o notan y perciben cosas que antes no, mejorando la comprensión y reforzando sus conocimientos.

*Trabajos en equipo:* a esta edad (sobre todo para los más grandes), los trabajos en equipo parecen cobrar gran relevancia, pues los niños descubren un espacio más allá del hogar y de las cuatro paredes; cualquier situación que represente una razón para formar parte de esta nueva dimensión será interesante para ellos, así como las salidas del aula.

*Prepararlos para la escucha:* la narración de las grandes lecciones fue mejorando conforme sabían que se trataba de historias de algunos minutos que presentaban determinados estímulos. Antes de hacerlas, se sugiere contar cuentos o compartir historias de libros, etcétera, de tal manera que se pueda hacer un espacio en el que poco a poco se introduzca el ambiente de narración de historias, mismo que puede servir para otras presentaciones.

*Preparación personal:* el maestro debe ser el primero en tener siempre amor al conocimiento y claridad sobre lo elevada que es su tarea con los niños. Las grandes lecciones son toda una travesía de los hitos más grandes de la historia de la humanidad y de la existencia misma, nada más con pensar en esos conceptos podemos tener una idea de cuánto debe prepararse el maestro que pretenda proporcionar esta educación que Montessori denominó cósmica.

Lo anterior porque el desconocimiento de su filosofía fragmenta los objetivos y alcances de este tipo de educación. Además, “La labor del educador no es nada fácil ni pequeña. Hay que disponer de una cantidad colosal de conocimientos para saciar el hambre mental del niño” (Montessori, 2007, p. 13). Con respecto a esta cita puedo decir que se trata del conocimiento de su teoría de educación cósmica, de la psicología del niño y sus planos de desarrollo, de las áreas disciplinarias –biología, zoología, botánica, geografía, historia, antropología, lenguaje, matemáticas– y todo lo que pueda aprender puesto que todas encuentran su lugar en cada una de las grandes lecciones. Desde esta perspectiva, no basta con entender e intentar ayudar a los niños, primero se debe amar y entender al universo mismo.

Aquí termina esta narrativa sobre la experiencia de un estudiante normalista de la Licenciatura en Educación Primaria, quien realizó su práctica pedagógica intensiva en una escuela comunitaria del Conafe en el estado de Tabasco.

Esta relatoría se terminó de estructurar en Mérida, Yucatán, un día de enero de 2022.

### **Referencias**

- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2012). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.
- Montessori, M. (2007). *La educación de las potencialidades humanas*. Argentina: Longseller.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

## Desafíos y Aprendizajes Permanentes Después de la Pandemia

### *Challenges and Lifelong Learning After the Pandemic*

Saraid Borjan Ramírez<sup>1</sup>

---

**Recibido en: 21 de abril de 2023**

**Aceptado en: 1 de agosto de 2023**

---

### Introducción

La Escuela Primaria Bilingüe “Juan Escutia”, con C.C.T. 15DBP0169C, se encuentra ubicada en la comunidad La Nopalera, municipio de Jiquipilco, Estado de México. Perteneciente a la Zona Escolar no. 503, sector escolar no. 5, del Departamento de Educación Indígena. La escuela primaria es hablante de la Lengua Indígena Hñähñu (Otomí), asimismo, es de organización multigrado y cuenta con una matrícula actual de 37 alumnos, 2 profesoras que hablan, escriben e imparten la Lengua Indígena de la comunidad, una de ellas tiene función directiva con grupo. La comunidad pertenece al ámbito rural, lo cual significa que hay algunos servicios que no llegan al cien por ciento a esta comunidad, un ejemplo de ello es la cobertura de señal de internet. La presente experiencia docente va enfocada a dar a conocer algunas estrategias trabajadas con el alumnado después de la pandemia, así como, los desafíos que se presentaron y que se tuvieron que enfrentar mediante una serie de actividades innovadoras. Asimismo, se dará a conocer el nivel de educación, la modalidad, ventajas y desventajas de la misma; el contexto de la comunidad, las dificultades que los alumnos enfrentan para sobrellevar la carga y no abandonar su educación básica; se mencionará cómo se lleva a cabo la estructura de una secuencia didáctica multigrado y por qué es importante cubrir ciertas características para retomar aprendizajes y actividades hacen reflexiones sobre la filosofía de vida académica, personal y sobre todo socioemocional.

---

<sup>1</sup> Licenciada en Educación Primaria para el Medio Indígena. Primaria Indígena. Escuela primaria bilingüe Juan Escutia. La Nopalera, Jiquipilco, Estado de México, México. saraborjan@gmail.com.

específicas que ayuden a subsanar las necesidades educativas de los alumnos. Para culminar, se

## NTHOKI ‘BEFI

Nuna hogä befi dega ra xampate xa ma da ütagihu hanja xta otehu ya befi ko ya ts’unt’u desde nu bi nja nu ya tso hñeni, xa ga handihu gatho no’ö xta otehu pa da kjuka ya befi ne hanja bi boni, pa nu da yotehu gatho no’ö ya hoga he’mi, ya nkuati m’efi kä ya hem’i nseki, ya hem’i Hmambät’ot’e yä Nt’epi yä Hñäki ya Hnini Mudi Mem’onda ne ya hem’i dega ya hmunts’a hmända. Da honihu mara ya nfist’ofohé’mí, pa da tso da otehu mara ya rayo befi ngu mi monda nu ya nzoya ne nu ra ngunts’ut’ui pa da tso da üti mara ya jöitho. Njabutho ka ga üdihu to’ä ne da bädi’bye, ua togo ne da xahni; ua togo ne da üti ha ya t’uhnini, xa di pädihu ge nubu hin da ntote ko re riesguge nu ya bätsi hinda uadi da ote xoye nu ya nxadi, ha nuua ha nuna nfist’ohé’mi ma da moua hanja gi yotehu n’a hogä befi ko yoho ya munts’i ua multigrado di enohe ya ge ha nuna he’mi k a ma gi tini ua ma gi ote ngu üta’i pa ga tso gi hoki ra zo ngu gi hyoni ne gi fatsi ya xahni ra bätsi, ko gatho nu ya befi xa da faxa’i nzeya gi hoki nduthi ya hogä befi ( ngu da mo ma hemu). Ge da hñoxthathongu ra nguüta. Ga uadi, meto ma ga otehu ra ya reflexión ko ya bätsi ne ko ya mengu ne nu ya xampate, de gatho nu ya befi da üdi hamu bi nja ya hñeni ne hanja ‘yobye ma nfenihu, ko ya üta, di hñotsi’bye ne nu ya nts’ohmi di tsohubye.

**Contexto de la comunidad educativa**

La lengua hablada (Hñähñu-Otomí), tiene como variante dialectal la que pertenece al municipio de Jiquipilco y todos los habitantes la conocen, por tales razones aún está la inquietud de preservar la lengua mediante la revitalización de la misma por medio de actividades lúdicas que se enseñan en la Escuela Primaria Bilingüe “Juan Escutia” y debido a que la gran mayoría de hablantes son personas adultas no saben escribirla, únicamente hablarla y entenderla, por lo que las generaciones más jóvenes deben aprender sobre ello.

La comunidad cuenta con pocos lugares de esparcimiento a sus alrededores y debido a ello es un lugar donde aún puede verse animales de fauna silvestre. También podemos observar que los ciudadanos cuentan con grandes terrenos de riego que son alimentados por las presas y canaletas del lugar, para sembrar todo tipo de hortalizas y cereales, por mencionar algunos: jitomate, tomate, chiles, frijol, maíz, trigo, avena, entre otros más. La comunidad cuenta con dos escuelas: un preescolar y una primaria (ambos pertenecientes al medio indígena), por lo que se diferencia de las demás comunidades. Los ciudadanos son responsables no solo con la educación de sus hijos sino también con el mantenimiento e infraestructura de los centros educativos. También hay un centro de salud, dos templos, dos tiendas, una ferretería, una tortillería, tienen servicios necesarios como agua y luz, no cuentan con buena recepción de señal ni con antenas de

conexión Wifi (son pocos los que cuentan con ello), no cuentan con drenaje y sus carreteras son de terracería.

Los hombres se dedican a la milpa, a raspar magueyes, cuidar animales o bien, a la construcción. Por otra parte, las mujeres se dedican al hogar, a cuidar a sus hijas (os), ayudan a cosechar cuando el trabajo es bastante, otros más se dedican al comercio fuera de la comunidad. Las familias padecen carencia económica, algunos por tener familia numerosa y otros más por la falta de empleo. Las personas mayores son artesanos en el bordado de fajas y quexquémetl. Los habitantes más jóvenes emigran a la CDMX para trabajar como ayudantes de construcción o como amas de casa y debido a que la gran mayoría son madres solteras, dejan a sus niños bajo la tutela de abuelos o tíos y ellas salen a trabajar para cubrir las necesidades de sus hijos (as). Aunque parte de la población terminó su educación primaria y secundaria, contados son los que tienen educación media superior culminada; sin embargo, son personas amables y respetuosas con los maestros que llegan a la comunidad y desde casa enseñan a sus hijas (os) sobre el respeto a ellos mismos y hacia los demás, mayormente con sus maestros. Las familias y alumnos asisten con disposición a talleres que se imparten dentro del centro educativo, los cuales tenían como objetivo tener mejor comunicación con sus hijas (os) sobre diversos temas como: equidad de género, autoestima, salud, higiene, cuidado bucal, cambios físicos y desarrollo de autorregulación de emociones para evitar situaciones de emergencia y conflictos. Al realizar reuniones o talleres con los padres de familia y tutores, se insta sobre el hecho de participar u opinar formalmente dentro del aula, y que este aspecto es tan importante como el acompañamiento a la trayectoria escolar de sus niñas (os).

En la currícula de Educación Indígena se cuenta con la asignatura de Lengua Indígena, en donde es necesario el mantenimiento y la revitalización de la Lengua Hñähñu-Otomí. Si bien es cierto, las lenguas y segundas lenguas requieren de una clase en donde los alumnos observen cómo se mueve la boca para pronunciar las palabras, así mismo saber cómo se escriben por sus diversas grafías y posteriormente practicarla. Por ello se llegó a la solución de crear videos educativos, con edición animada en Filmora9 a fin de que no se requiriera internet para observar los videos, sólo se enviaban por medio de WhatsApp y los alumnos los descargaban.

## **Desarrollo**

Después de haber trabajado en la etapa de confinamiento por la pandemia de covid19 mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, diversas plataformas como WhatsApp, Zoom, Teams, Meet, entre otras, nos dimos cuenta del éxito obtenido al usar todas

estas herramientas para generar el gusto, el interés, la creatividad, la curiosidad por parte de los alumnos, decido continuar produciendo videos relacionados con los temas y contenidos del Plan de estudios plasmados en nuestra Planeación didáctica multigrado. La experiencia de una buena práctica de todo docente parte precisamente de llevar a cabo la sistematización de los aprendizajes que desea lograr y para ello nuestro sistema educativo nos permite tener al alcance documentos como base que rigen nuestra educación, tales como: Planes y Programas de estudios, acuerdos, plan de desarrollo federal y estatal, programas de Lengua Indígena (en el caso particular de la escuela primaria bilingüe “Juan Escutia”), marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación básica y las directrices para la educación indígena.

También nos brindan documentos normativos, los cuales son de uso regular por los docentes de educación indígena, ya que imparten Lenguas propias de la comunidad donde se labora por lo cual se lleva a cabo un proceso de reflexión y análisis respecto a la oferta educativa que se desea construir, asimismo contribuir de forma pertinente a las características, circunstancias y necesidades educativas que presentan las niñas y los niños indígenas. Por ello ponen a disposición la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas.

Finalmente tenemos los documentos legales, que sustentan nuestra educación y los derechos sobre la misma, no importando género, lengua, origen o nacionalidad, de acuerdo con el artículo 3° y 11° (México, 2021). Dentro de la planeación didáctica multigrado se trabaja por tema común y actividades diferenciadas, se refiere precisamente a que los contenidos de libros de texto y aprendizajes esperados deben ir vinculados con los grados a atender. La escuela primaria es de organización multigrado, por tal razón, cada docente trabaja con tres grados. A partir de ello, se presenta a continuación un ejemplo de planeación didáctica multigrado (SEP, 2005):

**Tabla 1**

*Planeación didáctica multigrado*

PLANEACION DIDÁCTICA MULTIGRADO: MATEMÁTICAS		
PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
TEMA EN COMÚN: LEE, ESCRIBE, COMPARA Y ORDENA NÚMEROS NATURALES		
ÁMBITO: NÚMERO, ÁLGEBRA Y VARIACIÓN		
APRENDIZAJE ESPERADO		

Leen, escriben, comparan y ordenan números naturales. (APRENDIZAJES CLAVE PARA LA EDUCACION INTEGRAL, 2017: pp. 317)	Leen, escriben, comparan y ordenan números naturales de tres o cuatro cifras. (APRENDIZAJES CLAVE PARA LA EDUCACION INTEGRAL, 2017: pp. 317)	Leen, escriben, comparan y ordenan números naturales de seis, siete y más cifras. (PLAN Y PROGRAMA DE ESTUDIOS, 2011: pp. 235)
<b>TEMAS DE REFLEXION</b>		
Algoritmo convencional con una o dos cifras al resolver problemas matemáticos.	Identificar antecesor y sucesor de las cantidades.	Algoritmo convencional de la división.
<b>INICIO (PRIMER MOMENTO):</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Plantear problemas de razonamiento matemático y pedirles que traten de encontrar un resultado, realizando cálculos mentales y mencionar sus estimaciones, las cuales se anotarán en el cuaderno para darlas al conocer.</li> <li>2. Anotar los resultados sin decir el correcto para que expliquen los procedimientos con los cuales favorece que los niños sean quiénes hallen la respuesta.</li> <li>3. Plantear cálculos mentales para que compartan estrategias para llegar al resultado correcto.</li> <li>4. Organizar para que elaboren problemas en su cuaderno que impliquen el cálculo mental para compartirlos en los grupos virtuales de tal manera que se conozcan las estrategias aplicables para resolverlos.</li> </ol>		
<b>DESARROLLO (SEGUNDO MOMENTO): ACTIVIDADES DIFERENCIADAS</b>		
<b>1° CICLO</b>	<b>2° CICLO</b>	<b>3° CICLO</b>
<b>TIEMPO: 60 MIN</b>	<b>TIEMPO: 60 MIN</b>	<b>TIEMPO: 60 MIN</b>
<b>SESIÓN 1:</b> Escribir el siguiente problema:	<b>SESIÓN 1:</b> Escribir en el cuaderno el siguiente problema:	<b>SESIÓN 1:</b> Escribir en el cuaderno el siguiente problema:
Si estoy en la página 23, ¿Cuántos números regresó para llegar a la página 10? Si estoy en la página 145, ¿Cuántos números regresó para llegar a la página 60? A partir de ello, pedir a los alumnos que infieran en el algoritmo a utilizar y que comparta su estrategia en clase virtual. Volver a escribir un problema en el cuaderno:  ¿Cuántas monedas de a \$1 ahí en \$10? ¿Cuántas monedas de a	Si estoy en la página 103, ¿Cuántos números regresó para llegar a la página 97? A partir de ello, pedir a los alumnos que infieran en el algoritmo a utilizar y que comparta su estrategia ante todos. Volver a escribir un problema en el pizarrón: ¿Cuántas monedas de a \$1 hay en \$10? ¿Cuántas monedas de a \$5 hay en \$40? ¿Cuántos medios hay en 4 kilos de tortillas?	A partir de ello, pedir a los alumnos que infieran en el algoritmo a utilizar y que comparta su estrategia ante todos. 37 entre 2= 10 entre 4= 30 entre 4= 17 entre 5= Cada vez que el alumno realice un ejercicio deberá indicársele que compare el procedimiento que siguió con otros más.



\$10 hay en \$1000?	Reparte 4 crayolas entre 8 niños, ¿Cuántas tendrá cada uno? Si un cuadrado tiene 49 cm, ¿Cuánto mide cada lado?
<b>CIERRE (TERCER MOMENTO):</b> Envía fotografías de tus actividades y espera la retroalimentación de tu maestra.	
<b>MATERIALES:</b> guía de actividades, cuaderno de notas, material didáctico y básico. <b>EVALUACION FORMATIVA:</b> LISTA DE COTEJO	

La siguiente secuencia se anexa debido a que es un ejemplo de la planificación multigrado para la asignatura de Lengua Indígena (SEP, 2020).

**Tabla 2**

<b>MA METS'I XADI</b> <b>RA HÑAKI HÑÄHÑU</b>	<b>(12.30 a 1.00 pm)</b> <b>Nonxi: ret'a ma gutho, hñätho nzänä</b>
<p align="center"><b><u>RA NTHOKI: INICIO</u></b></p> <p><b>GA MAA KO YA NXADI RA TUHU “RA MPA RA LUPE” PADA GE NUNI GA</b>  <b><u>ODEHU</u> YA THUHU DEGA YA J'ÄI DEGA RI HNINI/ VAMOS A CANTAR CON</b>  <b>LOS ALUMNOS LA CANCIÓN DE “LA TIENDA DE GUADALUPE” PARA QUE</b>  <b>CONOZCAN NOMBRES DE LA GENTE DE SU COMUNIDAD</b></p> <p align="center"><b>(//RA HANDRO BI DAI T'AFI,</b>  <b>NUGO JA RA MPA RA LUPE//</b></p>	
<p align="center"><b>¿TO'O, NUGA? HA NU'I, HINGA GEKA</b>  <b>TO'O NUNA RA...(GA MAA RA THUHU DEGA OTHO J'ÄI)</b></p>	

<p align="center"><b><u>N'A NGUUN N'A YA HMUNTS'I BÄTSI:</u></b></p> <p><b>-KAR NA XADI RA XAMPATE GI HÑÄ RI THUHU, RI NJEYA, RI MPEFI NE RA ZENGUA PEGE YA NXADI GA NEHE GA ÑA THUHU, JEYA NE NAR ZENGUAHU</b></p> <p>DURANTE LA CLASE QUE SE PRESENTARÁ EN UN VIDEO CREADO POR LA MAESTRA TITULADO “YA ZENGUA” LOS ALUMNOS DEBERÁN PONER ATENCIÓN EN LOS DIVERSOS USOS DE ESTOS Y LA MANERA EN QUE DEBEMOS INTERACTUAR CON OTROS</p> <p><b>-RA XAMPATE GI ÑÄ RI THUHU, RI PETS'I NJEYA, RI PEFI NE NAR ZENGUA</b></p> <p>LA MAESTRA MENCIONARÁ SU NOMBRE, EDAD, TRABAJO, UN SALUDO FORMAL, PERO TAMBIEN LOS ALUMNOS DEBERAN PRESENTARSE CON LOS MISMOS DATOS</p>	
<p align="center"><b><u>YA PEFI NGE YA JEYA: ACTIVIDADES DIFERENCIADAS</u></b></p>	
<p><b>-KAR N'A XEKÄ HE'MI DEGA RI HE'MI YA NXADI GA OFOHU NAR NU'A YA PÄDI ÑA (RA ZENGUA, THUHU, JEYA, MPEFI NE RA LUGA B'UI), NEHE GA KO'IHU KO YA KUHU</b></p> <p>-EN UN ESPACIO DE HOJA DE SU CUADERNO, LOS ALUMNOS ESCRIBIRÁN UNA CONVERSACIÓN, MENCIONANDO LOS DATOS MÁS IMPORTANTES (SALUDO FORMAL, NOMBRE, EDAD, TRABAJO Y LUGAR DE ORIGEN), TAMBIÉN DEBE IR ILUSTRADO Y CON COLORES</p>	<p><b>- RA TOF'O RA THUHU YA JÄI, YA HYODI, YA ZU'UE.</b></p> <p>ESCRIBIR DENTRO DE LA CONVERSACIÓN NOMBRES DE PERSONAS EN HÑÄHÑU</p>

La propuesta de trabajar un tema común con el grupo y posteriormente diferenciar actividades por ciclo o grado es con el fin de disminuir los tiempos de espera, permitir una mayor

atención a los alumnos, profundizar en el tema, favorecer la colaboración, la ayuda mutua y la tutoría, los niños más grandes apoyan a los más chicos; por ello al trabajar la secuencia multigrado, se consideran tres partes importantes: 1) actividad inicial: se dirige a todo el grupo 2) actividades específicas: para cada grado o ciclo 3) actividad de cierre: vuelve a dirigirse hacia todo el grupo.

El momento de la evaluación también es un proceso importante porque está estrechamente vinculado con la planeación y el aprendizaje; es decir, que desde la planeación se establezcan los momentos, finalidades, estrategias e instrumentos de evaluación con miras al logro de los aprendizajes esperados, para dar seguimiento no solo a las actividades permanentes, sino también, a las actividades realizadas y entregadas por parte de los alumnos, ofreciendo así una retroalimentación que ayude a los alumnos como parte del enfoque formativo. También es importante que como docente de Educación Indígena no dejemos de lado la Lengua originaria, es entonces que se abrió la posibilidad de poder tener actualización en el área de edición de videos, con el software Filmora9, por medio del cual se me facilitó el poder ser innovadora para el área de Lengua Indígena, con la finalidad de que los alumnos pudieran acceder a los videos sin contar con internet, así mismo si tuvieran dudas o no entendieran alguna palabra pudieran pausar y continuar o regresar si fuera el caso. Comencé por sistematizar los aprendizajes esperados y cada semana grababa videos acerca del contenido a trabajar: saludos y formalidad (ya nzenguahu), los colores (ya kuhu), los números (ya ‘bede), la familia (ya mengu), las frutas (ya ixi), plantas medicinales (ya doni pa da ya hñeni), entre muchos temas más de interés. Cada video tiene una duración de 5 minutos y cuenta con los subtítulos en español y Hñähñu (con variante del municipio de Jiquipilco), todas las grabaciones fueron animadas y subtituladas.

Esta forma de trabajo permite que se promueva un trabajo en conjunto, se respetan los niveles de cada alumno y se precisan los contenidos y habilidades que corresponden a cada ciclo o grado con el tema en común, además permite que el alumno tenga una atención personalizada en su proceso de conocimientos. La planeación trabajada durante el año de pandemia era el mismo formato multigrado, sin embargo, al padre de familia no se le entregaba tal cual porque no comprenderían el por qué era el mismo tema, pero con las actividades cambiantes, por ello, se realizaban dos planeaciones: una para entregar a la Supervisión Escolar y la otra era destinada al padre de familia, dicha planeación era por grado según correspondiera, pero sin dejar de lado los aprendizajes esperados que se querían lograr y el vínculo del tema en común (Ortiz, 2020).

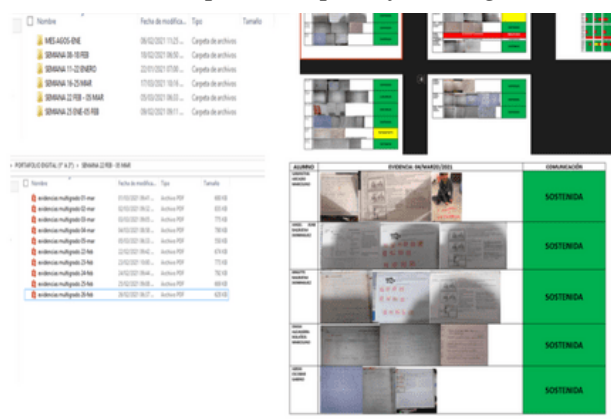
Durante este proceso y hasta hoy en día, la evaluación forma parte vinculada con la planeación didáctica pero también en el logro de los aprendizajes. Es importante mencionar que de

acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018), la evaluación es un proceso que desde la planeación se establecen los momentos, finalidades, estrategias e instrumentos cualitativos o cuantitativos con miras al logro de los aprendizajes esperados. Dentro de los documentos políticos que rigen nuestro sistema educativo, se encuentra el acuerdo 26/12/20 en el que se nos brinda no solo recomendaciones sino también orientaciones pedagógicas y criterios para la evaluación de este año de confinamiento; este acuerdo pone mayor énfasis en el enfoque formativo porque se desarrolló mayor profundidad en la participación de los tres protagonistas (docente-padre de familia-alumno), asimismo, la intervención de autoridades educativas (director y supervisor escolar) para dar seguimiento no solo a las actividades permanentes, sino también a las actividades realizadas y entregadas por parte de los alumnos, ofreciendo así una retroalimentación que los fortaleciera. Estas etapas están basadas en la medición del enfoque formativo.

Tomando en cuenta lo antes mencionado la evaluación también requiere de una estimación y para ello es importante tomar en cuenta los tipos de instrumentos de evaluación que son adecuados para el grupo, por ello se trabajaron cuatro instrumentos: listas de cotejo, rúbricas, portafolio digital del alumno y autoevaluaciones anexas en los libros de texto (español, matemáticas, ciencias naturales y conocimiento del medio) los cuales parten únicamente de lo que los alumnos entregaban; es decir, solo se enfocó en el desempeño pues la observación y monitoreo del docente hacia el alumno no era posible.

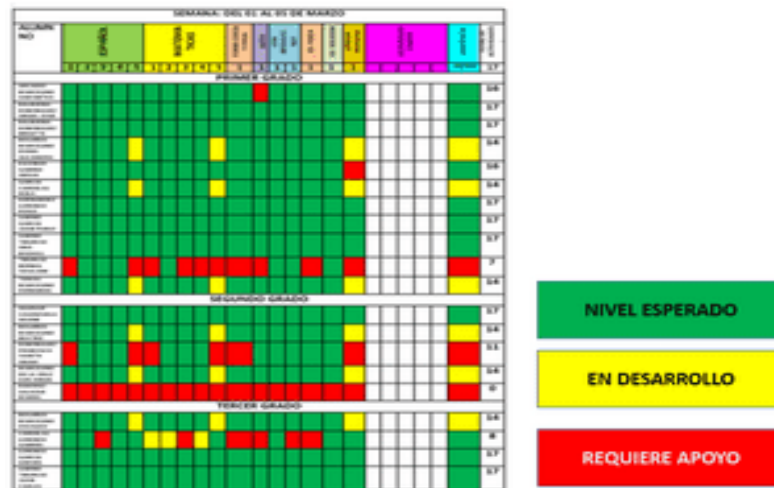
## Figura 1

*Ejemplo de instrumento de evaluación aplicado: portafolio digital del alumno*



## Figura 2

*Ejemplo de instrumento de evaluación aplicado: rúbrica*



### Figura 3

*Ejemplo de instrumento de evaluación aplicado: lista de cotejo*

ORDEN		SEMANA: AL 20 DE MAYO DE 2021												1 PART: 0.5		2 PART: 0.5		3 PART: 0.5		TOTAL 17/20 85.0%		
		VALORES DE EVALUACIÓN EN LA ENTREGA DE TRABAJOS:																				
		1 entregado antes a tiempo												2 entregado con algunos errores pero a tiempo		3 entregado a desahorro		4 no entregado				
		Cua 1				Cua 2				Cua 3				Cua 4		Cua 5						
NOMBRE DEL ALUMNO		ESP.	MAT.	ARTO	FE	ESP.	MAT.	OUTA	ESP.	MAT.	OUTA	ES.F	ESP.	MAT.	LONG.IN	ESP.	MAT.	ES.5	ARTERIA	PART.	ESP.	INDIC
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3	3	3	0	0	0				0			26.0
1	ARCELOO MARCELO	1	2	0		3	3	3	3	3												

A partir de los resultados que arrojaron estos instrumentos se llevó a cabo una toma de decisiones entre docentes, alumnos, padres de familia, autoridades escolares y educativas para generar nuevas acciones que produjeran avances, a fin de evitar el rezago o deserción escolar, una vez que se aplicaron estas acciones, se dio el seguimiento y hubo información suficiente de cada alumno. Finalmente, para llegar al punto de la acreditación retomamos los criterios de evaluación del acuerdo 26/12/20 el cual nos indica tres tipos de comunicación para obtener resultados buenos, regulares o ningún resultado por parte de los alumnos: 1) comunicación sostenida: el alumno fue constante en su comunicación y en la entrega formal de sus actividades. 2) comunicación intermitente: el alumno tuvo baja participación en la comunicación con su docente y la entrega de actividades era parcial. 3) comunicación inexistente: no hubo ningún tipo de comunicación entre el docente y el alumno o padre de familia. Al haber analizado la evaluación con enfoque formativo se llega a la conclusión que esto lleva a la posibilidad de que tanto el docente como los alumnos,

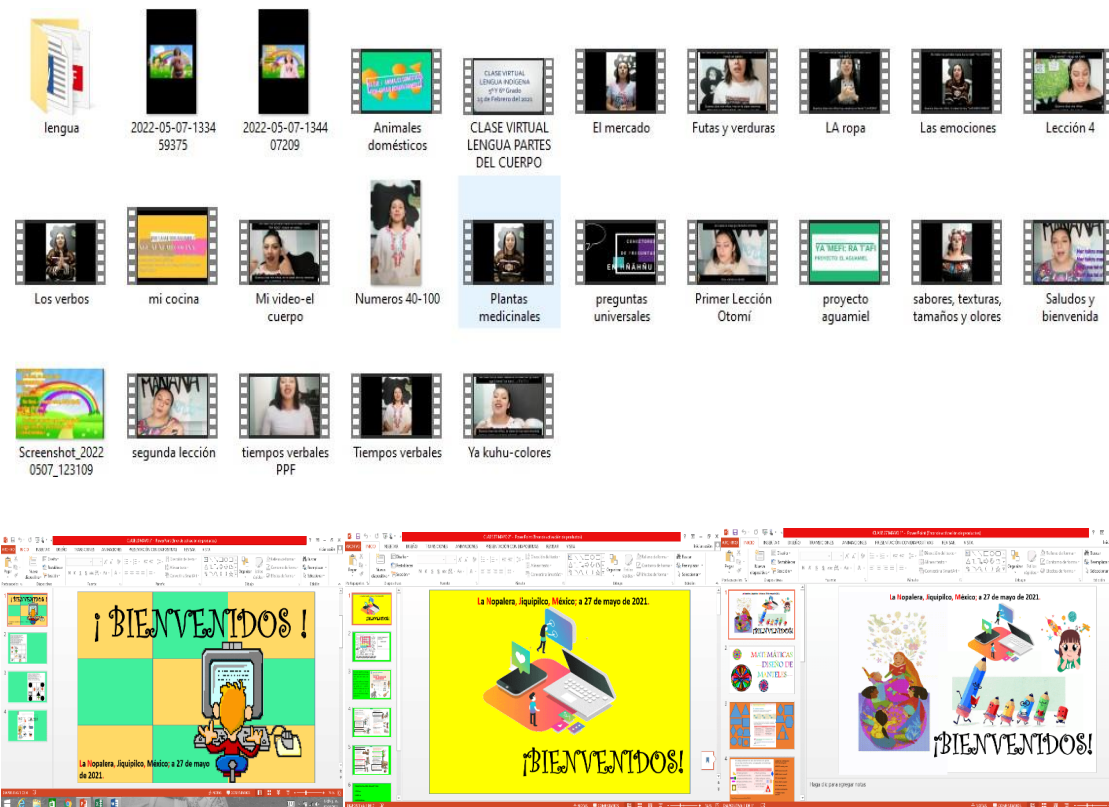
sustentaban las necesidades de aprendizaje en las propuestas de mejora desde la planeación anual y semanal, así como en las reuniones de Consejo Técnico Escolar y con Padres de Familia para así, poder tener una mejora en el logro de los aprendizajes esperados y obtener una calificación.

Como docente de Educación Indígena también es importante que no dejemos de lado la Lengua, con la justificación de que no hay cómo o con quiénes practicarla, sabemos que también forma parte de nuestra currícula de Formación Académica, por lo tanto tiene la misma importancia que Español o Matemáticas y se abrió la posibilidad de poder tener actualización en el área de edición de videos, con el software Filmora9, por medio del cual se me facilitó el poder ser innovadora para el área de Lengua Indígena, con la finalidad de que los alumnos no gastaran en internet y que al no entender una palabra pudieran pausar y continuar o regresar si fuera el caso.

Comencé por sistematizar los aprendizajes esperados y cada semana grababa videos acerca del contenido a trabajar: saludos y formalidad (ya nzenguahu), los colores (ya kuhu), los números (ya ‘bede), la familia (ya mengu), las frutas (ya ixi), plantas medicinales (ya doni pa da ya hñeni), entre muchos temas más de interés. Cada video tiene una duración de 5 minutos y cuenta con los subtítulos en español y Hñähñu (con variante del municipio de Jiquipilco), debido a que los alumnos que reciben los videos también son de primer grado, entonces es importante que aprendan sobre las grafías del Hñähñu. Todas las grabaciones fueron animadas y subtituladas.

Las clases virtuales, iniciaban en un horario de 9.00 am y terminaban a las 12.00 pm, dentro de las mismas se iniciaba con una dinámica o juego: “ruleta loca de emociones”; “el rey manda que...”; “¿quién falta en la lista?”; “encuentra nombres”; “la botella”; por medio de estas dinámicas se llevaba a cabo una retroalimentación de lo que realizaban en sus guiones de trabajo en los días que no había clase. Posteriormente entrabamos al tema de la sesión, en el cual se trabajaban ámbitos que fortalecieran las áreas de escritura, producción de textos, lectura y tipos de lectura, cálculo mental y resolución de problemas matemáticos. Los recursos utilizados para las sesiones virtuales eran: planeación didáctica multigrado, guiones de trabajo, libros de texto, plataforma Google Meet, presentaciones Power Point, listas de asistencias y listas de cotejo.

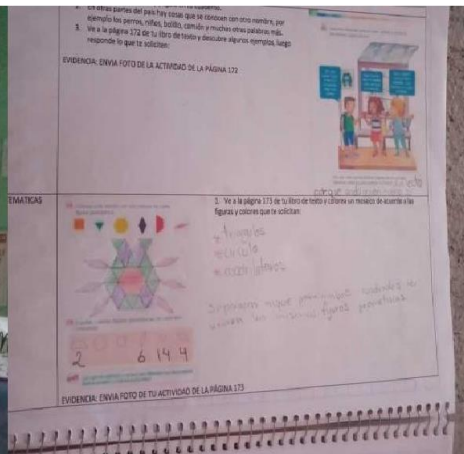
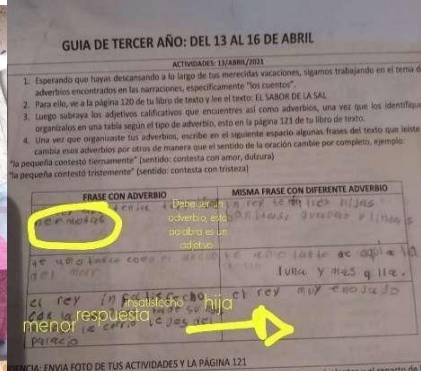
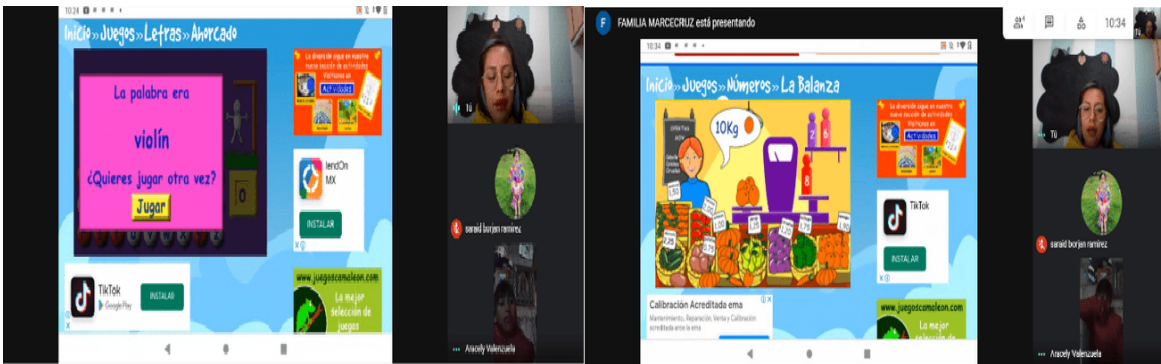
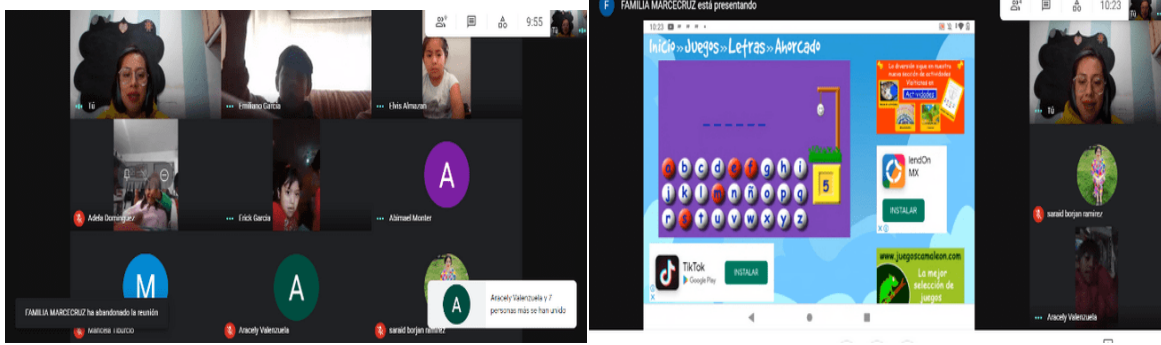
#### ***Figura 4***



Los alumnos entraban con entusiasmo a las sesiones ya que era la única forma de interactuar con su maestra y compañeros de clase, cada uno tenía su espacio de trabajo preparado; también se les hacía una invitación constante a que antes de iniciar la sesión, tuvieran a bien levantarse antes de la hora para lavar su carita, cambiarse, peinarse y desayunar. Aunque al inicio era extraño prepararse de esa forma para no salir y al contrario sentarse frente al celular o computadora para iniciar clases, cada uno se fue adaptando. Cabe mencionar que parte de ello también fue el acompañamiento y monitoreo que los padres de familia tuvieron con sus hijos, el cuidar esos pequeños pero significativos detalles. Durante esas horas de clase el padre de familia también era receptor de la enseñanza ya que aprendía sobre la clase preparada por el docente, detectaba dudas y necesidades que tuviera su hija (o) y con apoyo de la maestra llegaban a acuerdos sobre lo que debía trabajar más o en menor espacio.

**Figura 5**





Hoy en día me sigo apoyando de mis videos educativos para impartir la asignatura de



Lengua Indígena y los alumnos atienden a esta actividad con entusiasmo, asombro y sobre todo con mucha participación, porque esta idea innovadora ha permitido que los alumnos se interesen por estar atentos en clase, no solo mirando una pizarra, sino también, una pantalla más grande donde ven que sale su maestra o donde se ven animaciones con animales, lugares u objetos propios de la comunidad.

**Figura 6**



## Reflexiones

Hoy con esta experiencia se cuenta un poco de las muchas razones por las que soy orgullosamente maestra con perfil indígena, me enorgullezco por mi lengua y su cosmovisión. Gracias a mis alumnos me doy cuenta de que a veces las carencias no son un obstáculo para no afrontarlo, son más bien aspectos que te hacen perseguir con más coraje y determinación lo que deseas ser y por quiénes deseas seguir. A partir del uso de plataformas digitales se ha incrementado un promedio grupal porque hay mayor concentración para trabajar los temas y más atención en el desarrollo de las actividades; su vocabulario ha crecido y aunque faltan habilidades por desarrollar, el hecho de que el uso de la lengua indígena ya no sea algo prohibido, si no un privilegio, ha abierto

pautas para que la comunidad escolar se interese en la revitalización de esta, a través de la participación activa. Por ello, me gustaría enumerar algunos resultados que hemos tenido con esta práctica educativa:

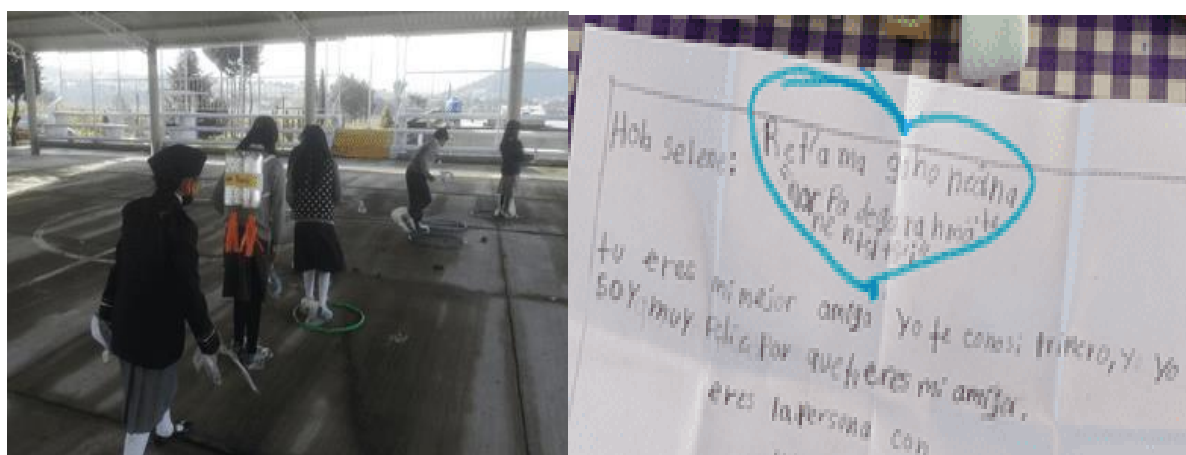
- Se observó que los alumnos tienen un aprendizaje significativo al manipular las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC), tanto en lengua indígena como en otras asignaturas.
- El uso de los videos permitió que los alumnos se interesaran en los temas y contenidos del programa.
- Se generó un ambiente de aprendizaje dentro y fuera del aula debido al contenido lúdico de los materiales, generando interés y curiosidad para realizar videos animados por parte de los alumnos.
- Los alumnos desarrollaron su creatividad al observar diversos objetos, animales, colores, espacios, de forma animada y en caricatura. Así mismo, apoyó al uso correcto gramatical de la escritura de la lengua indígena.
- Hoy en día los aprendizajes permanentes con los que se quedan mis alumnos son: el uso de la tecnología y el valorar, así como revitalizar su lengua a partir de las actividades implementadas en la escuela.

Se agradece el hecho que pueda ser leída, esperando que sea de apoyo para otros docentes.

### ***Figura 7***

#### *Fotos actuales*









## Referencias

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Constitución Política de México, 2021.  
Recuperado de: <https://www.constitucionpolitica.mx/titulo-1-garantias-individuales/capitulo-1-derechos-humanos/articulo-3-derecho-educacion>
- Ortiz, D. A. (2020). Newsweek México, Educar en el distanciamiento: tomar clases en tiempos de COVID-19. Recuperado de: <https://newsweekespanol.com/2020/09/educar-distanciamiento-clases-covid-19/>
- Secretaría de Educación Pública. (2005). Planeación multigrado. Tema común con actividades diferenciadas. En Propuesta educativa Multigrado 2005. (pp. 86-100). México: SEP.

## Consejo Estudiantil en Escuela Unitaria: Una Forma de Hacer que las Cosas Sucedan

*Student Council in Unitarian School: A Way to Make Things Happen*

Alejandra Serrano Jacobo<sup>1</sup>

---

**Recibido en:** 30 de mayo de 2023

**Aceptado en:** 7 de agosto de 2023

---

### Introducción

El objetivo del trabajo docente que se implementó desde el ciclo escolar 2018 – 2019 y continúa su labor en el ciclo escolar 2022-2023, consiste en el análisis de lo que se puede lograr dentro del consejo estudiantil para el desarrollo de tareas de gestión de una escuela unitaria, además de desarrollar la autonomía en los estudiantes, siendo los objetivos:

- Generar un espacio de diálogo entre los estudiantes para la toma de decisiones
- Promover la convivencia pacífica
- Conocer las necesidades e intereses de los estudiantes en torno a distintas temáticas
- Gestionar la mejora escolar de acuerdo con las solicitudes del consejo estudiantil

El contexto físico del espacio de implementación de la práctica es la comunidad rural dispersa de San José de la Palmilla, ubicada a inicios de Sierra la Giganta al norte del municipio de La Paz, delegación de Los Dolores, Subdelegación El Caporal, en el estado de Baja California Sur.

Las vías de acceso a la comunidad son por caminos de terracería entre cruces de arroyos y cañadas, sin acceso a energía eléctrica, cobertura móvil, agua potable ni alcantarillado. En la escuela, aula única para atención a estudiantes de primer a sexto grado de educación primaria, provenientes de diversas rancherías de hasta 23 kilómetros de distancia.

---

<sup>1</sup> Educación Básica, Primaria. Esc. Prim. Rural Unitaria “Belisario Domínguez”. Baja California Sur, México. [alejandraserranojacob@gmail.com](mailto:alejandraserranojacob@gmail.com)

El consejo estudiantil se implementó a partir del segundo ciclo escolar de la docente en la comunidad, con el propósito de ser un medio para fomentar la identidad comunitaria y lograr gestionar acciones donde los discentes fueran protagonistas; derivado de ello se ha organizado y acordado la siembra del huerto escolar, acciones de consumo sustentable y manejo de residuos orgánicos e inorgánicos, áreas recreativas y situaciones académicas; además del apoyo para la toma de acuerdos de convivencia y regulación de conductas en el contexto escolar.

## Desarrollo

El ciclo escolar 2017 – 2018 fue el primer ciclo escolar de la docente dentro de la Escuela Primaria Rural Unitaria “Belisario Domínguez” que a la vez fue el primer año de servicio, recién egresada de la Benemérita Escuela Normal Urbana “Prof. Domingo Carballo Félix” con 19 estudiantes de primer a sexto grado, grupo multigrado de organización unitaria, en una comunidad rural dispersa, sin acceso a servicios básicos. Por elección de centro de trabajo, el ciclo escolar transcurrió de forma rápida, entre la fascinación por aprender de la organización multigrado y de la belleza del medio rural, fue durante ese período que salió a relucir la importancia de dar voz a los estudiantes, de fomentar espacios para dialogar y reflexionar en torno a sus necesidades e intereses, esto derivado de rencillas que se presentaron de forma constante entre estudiantes de primaria alta (cuarto a sexto grado) donde con ayuda del diario de clase, era notoria la necesidad de escuchar con atención los puntos de vista y llegar a acuerdos para el bien común.

Lo anterior a pesar de que no se tenían reglas de aula, sino acuerdos de convivencia que se habían redactado en colegiado, parecía que no funcionaban y los conflictos dentro del aula continuaban sin aparente solución estratégica. Por lo anterior, durante el análisis de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) de la docente al cierre del primer ciclo escolar y con apoyo del análisis para la implementación del ámbito de autonomía curricular correspondiente al plan de estudios 2017 que entró en vigor en el ciclo escolar 2017 – 2018, se decidió a poner en marcha el “consejo estudiantil” en el que, con base en un estatuto, los estudiantes tendrían sus representantes y procesos específicos para el diálogo organizado y toma de acuerdos.

Dentro del plan de estudios 2017, titulado Nueva Escuela Mexicana, se incluyó el componente de autonomía curricular que:

Se rige por los principios de la educación inclusiva porque busca atender las necesidades educativas e intereses específicos de cada educando. Es de observancia nacional, aunque cada escuela determinará la oferta de contenidos correspondiente a este componente

curricular, con base en las horas lectivas que tenga disponibles [...] La Autonomía curricular es un componente innovador y flexible que se incorpora por primera vez al currículo de la educación básica en México. Por una parte, otorga a los estudiantes la oportunidad de aprender temas de su interés, desarrollar nuevas habilidades, superar dificultades, fortalecer sus conocimientos, su identidad y su sentido de pertenencia; para ello se conformarán grupos con niños y jóvenes de diferentes edades, lo que propiciará otro tipo de convivencia, necesaria en la escuela, ya que contribuye a la buena integración de la comunidad escolar. (SEP, 2017c, p. 614)

En consecuencia, se dio la autonomía a cada institución de desarrollar acciones específicas para la atención de estudiantes con base en evaluaciones de diagnóstico incluido un análisis FODA, con el fin de diseñar las propuestas de intervención de la forma más adecuada, reconociendo que:

La Autonomía Curricular ofrece a la escuela la facultad de decidir, con base en su contexto, y de acuerdo con los intereses, las habilidades y las necesidades particulares de los estudiantes, los ámbitos que resultan más pertinentes y adecuados incorporar a su oferta y con ello complementar el currículo obligatorio, pautado por los otros dos componentes curriculares: Campos de Formación Académica y Áreas de Desarrollo Personal y Social. (SEP, 2017c, p. 620)

Básicamente se amplió a nivel nacional la oportunidad de trabajar con grupos multigrado, logrando así el reconocimiento de las oportunidades que ofrece ese tipo de organización para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales.

La primera sesión del consejo estudiantil fue el 23 de noviembre de 2018, con base en el programa de la asignatura de Formación Cívica y Ética. Dentro de la PEM 05, se encuentra una reflexión por cada asignatura a trabajar y en el programa de la asignatura de Formación Cívica y Ética, se estipulan las competencias que se desean desarrollar en los estudiantes, de las cuales se destacan respeto y valoración de la diversidad y sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad, ambas competencias se han ido adaptando en los programas de estudio posteriores, pero han conservado su esencia que se fomenta en su desarrollo.

Respeto y valoración de la diversidad. Se pretende que los niños y las niñas reconozcan a otras personas como iguales en dignidad y derechos, pero diferentes en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir o convivir. Además, se promueve el diálogo y se desarrolla la capacidad de cuestionar y rechazar cualquier forma de discriminación. (SEP, 2005, p. 302)



Una de las acciones que el mismo programa promueve es el desarrollo de consejos estudiantiles donde los discentes tengan la oportunidad de dialogar, tomar acuerdos, estipular sus acuerdos de convivencia y modificarlos según las necesidades de cada uno para favorecer espacios de colaboración; pueden votar por sus representantes, tomando más representatividad con la diversidad de edades; situación que en una escuela de organización completa requeriría de representantes por aula, pero en una escuela multigrado se puede aplicar sin menor complicación de organización con mayor representatividad del alumnado.

En las siguientes competencias se hace explícito el desarrollo de la cohesión social dentro de las aulas de educación primaria:

Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad. Las nociones, habilidades, actitudes y valores que la conforman contribuyen a que las niñas y los niños formen su identidad personal con base en el reconocimiento de vínculos de pertenencia con diferentes grupos de los que forman parte. Se pretende que los estudiantes se reconozcan como miembros activos y responsables de diversos grupos cercanos (como la familia y los amigos) hasta ámbitos lejanos como la entidad, la nación y la humanidad. En esta competencia es fundamental desarrollar actitudes de cooperación, responsabilidad, tolerancia, igualdad, solidaridad, y aprecio por la diversidad y la individualidad (SEP, 2005, p. 302).

El favorecer la identidad individual para construir la colectiva es estipulado en el programa para favorecer la cohesión social dentro de las escuelas con estudiantes de todas las edades. Es parte de las tareas primordiales de la escuela fomentar el reconocimiento de la existencia de una diversidad cultural y la relación que guardan unas con otras.

Derivado de lo anterior es que las competencias de Formación Cívica y Ética cobran tanta relevancia a lo largo del Programa de Estudios y se denominan transversales, porque se aplican en todas las asignaturas y campos formativos; por ejemplo dentro de la asignatura de Historia se estudian hechos específicos que contribuyeron a la formación de la sociedad actual y las formas de organización, los movimientos migratorios; con eso es que los estudiantes van construyendo una identidad a la vez que identifican la relación con otras culturas y la influencia de ellas para la construcción de la propia.

Además, se complementa el trabajo en la institución escolar con el Programa de Formación Cívica y Ética, dentro de la PEM 05 se hace referencia a la tarea del profesorado para la creación de espacios propicios para el aprendizaje dialógico, en el fomento de espacios de dialogo e

interacción social. Por eso se señala que los profesores:

Estén en constante comunicación con madres y padres de familia para que conozcan el porqué de las actividades de sus hijos y hacia dónde están encaminadas, y no las sientan como una amenaza a la educación que ellos dan a sus hijos en casa. [...] La profesora o el profesor deben diseñar experiencias acerca de situaciones colectivas o individuales que permitan a los niños identificar nexos entre acciones y compromisos personales y los de la sociedad. A primera vista, esto implica más trabajo para el profesor y la profesora multigrado; sin embargo, es posible aprovechar las situaciones que diariamente se suscitan en la escuela para trabajarlas con los niños, lo cual no descarta que para ciertas competencias sea necesario diseñar alguna situación didáctica si no se presentara de forma natural (SEP, 2005, p. 304).

Con esa primicia se hace explícita la intervención del profesor multigrado en el desarrollo del modelo educativo basado en una intervención planificada y preventiva, reconociendo la necesidad de poner la tarea educativa al servicio de las necesidades específicas de los estudiantes de acuerdo con el contexto donde se encuentran inmersos.

Las acciones que se desarrollarán van en función de los cuatro pilares de la educación presentados por Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W. & Nanzhao (1997), saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir, como base para la educación integral y formación de la ciudadanía; que es parte esencial de la función de la escuela como principal responsable de la educación formal.

En vista del planteamiento de las acciones familiares así como las dinámicas de la comunidad, se reconoce la necesidad de que dentro de las escuelas multigrado se favorezca la colaboración entre los agentes educativos formales y los diferentes miembros de la comunidad con el fin de desarrollar espacios para la formación de los estudiantes, valorando los saberes no formales y ofreciendo oportunidades de crecimiento a partir del análisis y reflexión de la vida cotidiana; siendo eso el recurso esencial del profesorado para el logro de los propósitos educativos enfocados en la formación de ciudadanía.

La acción se titula Consejo Estudiantil (CE) porque como en una sociedad democrática los estudiantes propusieron y votaron por sus representantes, quedando así dirigido con un presidente, vicepresidente y secretario, eso lo seleccionaron en una sesión donde también se asignaron comisiones de biblioteca del aula, cuidado del jardín, reciclaje y cumplimiento de los acuerdos de convivencia, en 2018 (cuando inició el consejo) había 19 estudiantes activos en la institución y

todos estuvieron en una comisión del Consejo Estudiantil.

Dentro del CE, las funciones del presidente son: iniciar cada sesión e ir dando la palabra a las diferentes comisiones, el vicepresidente apoya en caso de faltar el presidente y el secretario redacta los puntos importantes de cada sesión para dar lectura en la siguiente al acta previa con los acuerdos tomados en colegiado.

Durante los ciclos escolares que el CE ha estado en función, se ha ido ajustando a las necesidades de los estudiantes, así como de los cambios que se han vivido, entre ellos la pandemia por COVID-19. Las sesiones del consejo son una vez por semana, hasta el ciclo escolar 2019 – 2020, las sesiones eran los viernes, a partir del ciclo escolar 2021-2022 se empezaron a realizar los miércoles por decisión de los estudiantes debido a que reconocieron que es más común que algunos compañeros (especialmente los que viven a mayor distancia) falten los viernes a clase o lleguen tarde, así que para ellos los miércoles resultaron ser días de mayor afluencia estudiantil.

De acuerdo con Romero (2007), gestión es hacer que las cosas sucedan, por eso el CE es un medio para lograr poner en marcha acciones específicas que benefician a la mejora escolar, concepto que fue acuñado por Hopkins (1987) que ve a la mejora como “un proceso que dura varios años y debe ser cuidadosamente planificado, implica que el cambio ha de ser sostenible en el tiempo, en recursos, estructuras y pautas culturales escolares” (p.4).

Los resultados específicos obtenidos por el CE son: la organización del huerto escolar, desde la siembra hasta el manejo de los productos obtenidos, la venta de maíz. En la primaria “Belisario Domínguez” la tiendita escolar es vivencial, hay un rol de venta, por temporada se vende parte de la cosecha y dulces que son seleccionados por los estudiantes; para ellos lo divertido es la venta, pero para el docente va más allá, es la oportunidad de contextualizar y situar en acciones cotidianas aprendizajes esperados.

Dentro de la comisión de cuidado del medio ambiente, está la organización y clasificación de residuos, manejo de composta, donde gracias a la propuesta del encargado de la comisión, en diciembre de 2022, la escuela gestionó y se convirtió en centro de acopio de tapitas de plástico, se cuenta con un contenedor en forma de corazón en las instalaciones; la idea se fue concretando, primero los niños propusieron hacer ellos mismos el corazón con ayuda de sus papás y después propusieron solicitar uno al DIF Municipal, así lo hicieron, además se trabajó la carta formal y de opinión, anteriormente habían solicitado la loza para su cocina escolar, firmó el presidente del consejo estudiantil y los demás dirigentes.

Durante las sesiones de CE la docente escucha con atención todo lo que acontece, los

estudiantes regulan sus participaciones en torno a las notas que tienen en su bitácora de incidentes, a la vez que inician con el reconocimiento de los aciertos por parte de sus compañeros, docente, padres, madres y demás miembros de la comunidad; ajustan sus acuerdos de convivencia y proponen acciones para el bienestar de todos.

En cuanto a la problemática inicial sobre el manejo asertivo de conflictos, se logró avanzar con base en el registro de incidentes en el aula, los cuales sigue habiendo pero el reconocimiento de ellos y sus consecuencias ha sido cada vez más asertivo con el referente de que se proponen acciones claras para su abordaje, por ejemplo, el diario metacognitivo antes del trabajo a distancia por la pandemia era realizado cada día por un estudiante diferente y después de la pandemia, cada estudiante lleva su diario de clase, cada día pasa a leer un discente de cada grado, al principio del ciclo escolar era por “palitocracia” es decir que en un abate lenguas se tenían los nombres de cada estudiante y se sacaba al azar uno de cada grado; dentro del consejo estudiantil, decidieron que cada grado se organizaría para la lectura diaria del diario y así ya no se usaría la palitocracia.

## **Reflexiones**

En México las escuelas generales de organización multigrado ocupan un lugar considerable dentro de la organización del sistema educativo, de acuerdo con su presencia en todos los estados de la República siendo de mayor número en zonas rurales y urbano marginadas.

Con lo anterior se marca una pauta del tipo de contexto que impera en las escuelas, así como la necesidad de incluir a las familias y comunidad en general para lograr una colaboración en la construcción de los aprendizajes de los estudiantes además de una cohesión social que se vea reflejada más allá de la sana convivencia dentro del aula, que realmente favorezca una educación integral.

En definitiva es el programa de la asignatura de Formación Cívica y Ética el que muestra las formas de aplicar la transversalidad de contenidos y desarrollo de aprendizajes en el trabajo con todas las asignaturas y áreas del currículo vigente para favorecer la cohesión social en la escuela reconociendo la necesidad de la enseñanza situada, es decir que la escuela no sea un ente aparte de la realidad local sino que sea una parte de ella donde se denote el ambiente mediado por la escuela y profesorado, mostrando a los estudiantes las formas en que se pueden tratar los conflictos, llegar a acuerdos así como tomar decisiones en bien de todos.

Para lograr lo antes expuesto, se evidencia la necesidad de continua participación y creación de lazos con miembros de la comunidad, situación que las escuelas multigrado manejan en mayor

medida que las escuelas de organización completa, en parte por la poca matrícula, así como la relación más directa que se puede entablar con padres de familia y comunidad en general al ser estas según la información recabada, en su mayoría en zonas rurales en las que los profesores juegan un papel esencial para el desarrollo de las acciones comunitarias con el fin de colaborar en la búsqueda de acciones que beneficien a su escuela.

La estrategia de CE ofrece una amplia gama de posibilidades para realizar acciones con base en las necesidades e intereses de los estudiantes, ponerlos a ellos como protagonistas de su aprendizaje, reconocer que tienen una voz que merece ser escuchada y sobre todo que son capaces de autorregularse con base en procesos de reflexión para el bienestar.

Actualmente está por egresar de la institución la primera generación de estudiantes que ingresó en agosto de 2017, ellos han llevado el proceso del CE, les tocó vivir su fundación y transformación a lo largo de los ciclos escolares, además de apoyar a compañeros de nuevo ingreso a unirse a la dinámica de trabajo. Es interesante observar la interacción que existe entre estudiantes de diferentes grados, son amables entre ellos, dialogan, llegan a acuerdos y reconocen sus errores con la firme búsqueda de enmienda.

## Referencias

- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W. & Nanzhao, Z. (1997). La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno. Unesco.
- Romero, C. A. (2007). Gestión del Conocimiento, Asesoramiento y Mejora Escolar." El caso de la escalera vacía". Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado, 11(1), 0.
- Secretaría de Educación Pública (2005). Propuesta educativa multigrado 2005, (pp. 2 – 320). México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2017c). Nueva Escuela Mexicana. Autonomía Curricular, 613-630. México: SEP.

## Más Allá de la Alfabetización en Escuela Unitaria

*Beyond literacy in unitary schools*

Jennifer Enicce Leyva Portillo<sup>1</sup>

---

**Recibido en:** 31 de mayo de 2023

**Aceptado en:** 07 de agosto de 2023

---

*“Escuchar, hablar, leer y escribir, son habilidades lingüísticas que fortalezco día a día en mis alumnos y alumnas”*

### Introducción

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) tiene como objetivo promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de formación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes mexicanos, garantizando el derecho a la educación, adaptado a todas las regiones de la república lo cual implica asegurarla en cualquier contexto del país, en este sentido las escuelas de organización multigrado forman parte importante del sistema educativo mexicano, sin ellas, no sería posible brindar educación básica a las niñas y niños que viven en comunidades rurales.

Las escuelas multigrado son aquellas en las que los docentes o figuras educativas atienden a estudiantes de distintos grados en una misma aula, como ocurre en los preescolares unidocentes, las primarias de uno a tres maestros y las secundarias uni y bidocentes (de tipo general, indígena, comunitaria, para migrantes y telesecundaria). En el caso de las escuelas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), los docentes cumplen simultáneamente funciones pedagógicas y administrativas.

---

<sup>1</sup> Maestría en Educación. Centro de Estudios Superiores del Sur de Sinaloa, A.C. Campus Los Mochis. Docente de Educación Primaria. Escuela Primaria Rural Federal Hermenegildo Galeana. Sinaloa, México. aviel02\_cele@hotmail.com.

Además, tanto en estas escuelas como en las comunitarias los padres de familia y la comunidad participan de manera importante en el sostenimiento del servicio educativo mediante apoyos económicos o en especie dirigidos a su mantenimiento, así como a la alimentación y el hospedaje de las figuras educativas, esto de acuerdo con lo que afirma el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019).

Multigrado atesora potencial derivado de la heterogeneidad del grupo y creatividad de nosotros los maestros que merece ser reconocido. En el 2020 tuve la fortuna de llegar a la Escuela Primaria Rural Federal “Hermenegildo Galeana”, de organización unitaria con turno matutino, C.C.T. 25DPR0438O, de la zona escolar 020, sector 04, ubicada en el ejido San José de Guayparime, a 7 km de la ciudad de Guasave, Sinaloa. La comunidad cuenta con servicios de educación Preescolar, Primaria y Telesecundaria, hay electricidad, el agua es de pozo, utilizan fosas sépticas y no hay pavimentación.

El contexto familiar y sociocultural del alumnado se sitúa en una zona rural de habla hispana, que proyecta un nivel socioeconómico bajo, asimismo, está presente la diversidad familiar: hay alumnos que viven en familia nuclear, monoparental y de padres separados.

Actualmente atiendo un grupo de 1º a 6º, integrado por 18 alumnos en total, 9 alumnas y 9 alumnos. Los estudiantes pertenecen al ejido de San José de Guayparime y Las Guásimas. En primaria baja se concentran 5 alumnos y en primaria alta 13 alumnos. Simultáneamente soy directora comisionada, de manera que la complejidad de la atención pedagógica a niñas y niños de distintos niveles de desarrollo se suman las demandas administrativas y de gestión. Los docentes multigrado deben, al mismo tiempo, enseñar y también desarrollar actividades burocráticas propias de la dirección de escuelas (Juárez, 2017).

La estrategia “Más allá de la alfabetización en escuela unitaria” surge de las necesidades detectadas en el diagnóstico inicial del ciclo escolar 2022-2023 y en atención al rezago educativo de niñas y niños, generado a partir del confinamiento por SARS-CoV-2, el cambio continuo de docentes en el plantel y otras Barreras para el Aprendizaje y Participación (BAP).

Por su parte en primaria baja se manifestaron los niveles de conceptualización de la lengua escrita: presilábico y silábico, mientras que en primaria alta las y los alumnos mostraban dificultades en algunos aprendizajes esperados consultados en el Modelo Educativo 2017 Aprendizajes Clave Escuelas Primarias Multigrado elaborado por la Secretaría de Educación de Guanajuato<sup>2</sup>. Los aprendizajes detectados son los siguientes: Comienza a usar adverbios, frases adverbiales y nexos para resaltar las relaciones temporales entre acontecimientos (4º); Utiliza



nexos temporales y frases adverbiales para expresar la temporalidad (5°), y Reflexiona sobre las palabras que le permiten describir adecuadamente a una persona o circunstancia (6°).

## Desarrollo

¿Cómo abonar al avance de los niveles de lectoescritura de los alumnos y alumnas de primaria baja y a los aprendizajes esperados de primaria alta? ¿Qué hacer para que ambos procesos resultaran atractivos para los y las estudiantes? ¿Cuál sería la estrategia para dichos procesos?

Bien, el primer paso fue mi actualización y capacitación en los procesos de alfabetización inicial, realicé talleres y cursos que me permitieron mejorar el diagnóstico de los niveles de lectoescritura y la apropiación de esta. Así como también, el quehacer docente en escuela unitaria. El segundo se dio al inicio del ciclo escolar y este consistió en establecer compromisos con madres, padres de familia y/o tutores para la organización del trabajo. En primaria baja implicó la realización de un taller para madres de familia con la intención de enseñarles cómo trabajaríamos la alfabetización. Debido a que estaban alfabetizando en casa a los alumnos y alumnas de manera no convencional, al emplear el método alfabético en estudiantes cuyo nivel era presilábico, es decir, haciendo énfasis en el nombre de la letra. Ej.: “eme”, “pe”, “ele”, “be”, “ese” y no en el sonido como se estaba trabajando en clase, que es el método fonético, se enseñan las letras por su sonido, la “m” de [mmm], la “s” de [sssss]. Es evidente que el fonético requiere mayor tiempo si se trabaja cada letra del alfabeto, es por ello, que el método ecléctico recupera lo necesario para el educando, permite tomar otro método como el silábico o los analíticos: palabras normales y global, todo depende de los intereses y necesidades del grupo.

Por lo tanto, durante el taller les proporcioné un alfabeto y lotería con las mismas imágenes de la versión colocada en el aula, les mostré cómo utilizarlo con el objetivo de que jugaran con sus hijos e hijas en casa y yo con ellos y ellas en el aula, también dentro de los compromisos estuvo la compra de dos cuadernos doble raya, una para el trabajo en casa y otra para el aula.

Los alumnos rinden más cuando padres y profesores comprenden sus expectativas mutuas y se mantienen en contacto para hablar sobre hábitos de aprendizaje, actitudes hacia el aprendizaje, interacciones sociales y progreso académico de los niños. Mientras que el primer punto de contacto entre la escuela y la familia es el nexo entre profesor, padre y alumno, el colegio en sí mismo –con base en el liderazgo directivo-administrativo,

<sup>2</sup> Es una propuesta que correlaciona los aprendizajes esperados de las asignaturas que conforman el Componente de Formación Académica y las Áreas de Desarrollo Personal y Social, a fin de facilitar la organización y planificación de los aprendizajes de los alumnos de 1° a 6° de primaria.

la normativa y los programas— puede crear un ambiente que conduzca a la comunicación y proporcionar oportunidades adecuadas para ella (Redding, 2006).

El tercer paso ha sido y es vincular en la planeación las necesidades, intereses y gustos de las y los educandos, realizando las siguientes actividades y acciones, empleando el método ecléctico<sup>3</sup>: Previo a las sesiones, escribo una lectura en una cartulina con la vocal o consonante a trabajar, también, elaboro el alfabeto móvil y memorama recortables con el que trabajarán durante la semana, después pego la cartulina en un pizarrón para que esté al alcance y visibilidad de las y los escolares.

Durante los primeros meses al inicio del ciclo escolar trabajamos las vocales, al consolidarlas continuamos con las consonantes, algunas son abordadas con mayor profundidad y el resto por añadidura. Como actividad permanente, para iniciar la clase cantamos el alfabeto juntos: “Aaa abeja”, “bbb burro”, “Ccc casa”, “Chch chango”. De acuerdo con Cámara (2004):

El acto de cantar es una práctica tan sencilla como otra cualquiera a la que el ser humano, por propia naturaleza y salvo excepciones, puede acceder. A la vez, activa una serie de dispositivos que ponen en movimiento y desarrollan capacidades y habilidades que van más allá de la idea simplificada de producción o emisión vocal.

Al principio yo dirigía la canción, actualmente lo hacen las y los alumnos de primaria alta para que sea cantado por los de primaria baja. Para comenzar el día leía el texto escrito en la cartulina, con el paso de los meses y avances en el proceso de alfabetización los alumnos de 2° son quienes ahora comparten la lectura al resto del grupo, en especial para los de primaria baja.

La lectura de los textos se realiza con micrófono y bocina, fortaleciendo la lectura en voz alta. Algunos alumnos al principio se mostraban con timidez, pero poco a poco fueron mejorando su expresión oral y corporal, es necesario resaltar que continúan en proceso de entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz.

Otra de las actividades que realizo es el empleo del Análisis de la Representación Escrita de Oraciones (AREO). Cuestiono a las y los alumnos: ¿Dónde dice? ¿Cuántas palabras tiene? ¿Con qué inicia? ¿Con qué termina? Y les dicto o ellos me dictan a mí para escribirlo en el pintarrón, otra de las variantes es que ellos también escriben en el pintarrón.

<sup>3</sup> De acuerdo con Ortega (2009) “El método ecléctico consiste en usar los mejores elementos de varios métodos para formar un nuevo; pero agregados a una idea definida” (p. 184). La idea de trabajar con este método surgió a partir de un taller de alfabetización inicial realizado por el equipo técnico escolar. Acepté la propuesta porque pareció idóneo para los intereses y necesidades de mis alumnos y alumnas, puesto que recupera los métodos sintéticos (alfabético, fonético, silábico) y analíticos (palabras normales y global).

Durante la semana, las y los educandos pasan al frente de la cartulina para encerrar las palabras que inician con la vocal o consonante que se está trabajando. Posteriormente copian en su cuaderno las palabras del texto. Una de las variantes que utilicé al inicio fue que los alumnos dibujaran, recortaran y pegaran en su cuaderno objetos con la vocal o consonante trabajada, favoreciendo su motricidad fina. También, les proporcioné y proporciono a las y los alumnos de primaria baja el alfabeto móvil de palabras que inician con la vocal o consonante que se está trabajando, recortan, ordenan y pegan en su cuaderno la imagen y palabra. Del mismo modo, buscan en periódicos palabras que empiecen con la vocal o consonante, para recortarla y pegarla en el cuaderno o para escribirla. Además, les proporciono el memorama de palabras abordadas durante la semana, para que las recorten, ordenen y peguen en su cuaderno, posteriormente, para que elaboren oraciones.

Realizo el dictado diario de palabras y oraciones para todo el grupo, en primaria baja con el objetivo de que avancen en el proceso de alfabetización, mientras que con primaria alta para que ordenen las palabras dictadas, elaboren textos a partir de éstas y en las oraciones encierren con rojo el sustantivo, de verde el verbo, subrayen el adverbio y con azul encierren el adjetivo. Es necesario mencionar que la definición e identificación de sustantivo, adjetivo, verbo y adverbio es y ha sido retroalimentada constantemente, ya que al principio les resultaba confuso entenderlos e identificarlos. Así que agregamos como dinámica un juego, yo dictaba algún sustantivo, adjetivo, verbo y adverbio, si decía un sustantivo se quedaban sentados, un adjetivo y se ponían de pie, un verbo y aplaudían y un adverbio y tocaban la paleta de la butaca. El juego en el aula sirve para facilitar el aprendizaje (Torres, 2002). En el mes de octubre otra de las actividades realizadas por primaria alta, después de identificar adverbios fue clasificarlas por tipos de adverbios. También, hacer lista de verbos para escribirlos en infinitivo.

Escuchar, hablar, leer y escribir, son habilidades lingüísticas que fortalezo día a día en mis alumnos y alumnas, algunos presentan dificultades en alguna de éstas, por ello la intención de diseñar actividades que las fortalecieran, así que otra de las variantes de primaria alta ha sido construir un texto a partir de la narración oral de ellas y ellos mismos, utilizando las palabras dictadas, eligiendo entre todos, un título, fomentando el trabajo colaborativo, creatividad y escucha activa.

En marzo las y los alumnos elaboraron un libro con los cuentos que escribieron, para la elaboración y diseño de la portada les ayudaron sus familiares, con la intención de acercar a las familias a la producción de textos, para presentar las producciones se llevó a cabo una conferencia,

en la cual los alumnos mostraron sus trabajos y respondieron las preguntas por parte del público.

## **Reflexiones**

Las alumnas y alumnos de primaria baja mostraron avances en su proceso de alfabetización. Recortar y pegar permitió fortalecer su motricidad fina. Las y los educandos de primaria alta se involucraron en las actividades de alfabetización y mejoraron sus narraciones de invención propia. Esta dinámica de trabajo facilitó ambos procesos, logrando que el grupo general trabajara y aprendiera a su estilo, ritmo y necesidades.

El proceso de alfabetización inicial puede vincularse con otros aprendizajes esperados de diferentes grados escolares, en mi caso lo realicé y brindó buenos resultados, destacando que cada docente tiene su propio estilo y estrategia funcional.

## Referencias

- Cámara Izaguirre, A., (2004). La actividad de cantar en la escuela: una práctica en desuso. *Revista de Psicodidáctica*, (17),0. ISSN: 1136-1034. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501708>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). La Educación Obligatoria en México Informe 2019. Capítulo 4.1. Las escuelas multigrado en México. Recuperado de: [https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage\\_01/cap\\_0401.html](https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0401.html)
- Juárez Bolaños, D., (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (49),01-16. ISSN: 1665-109X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99854580002>
- Ortega, R. (2009). Estudio y análisis del método ecléctico de la lectoescritura en las escuelas de la safa. Universidad de Granada. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/2188/17899151.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Redding, S. (2006). Familias y escuelas. (Serie: Prácticas Educativas 2). Ceneval; COMIE; Cinvestav; INEE; UPN; OIE; AIE. 21-23. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C702.pdf>
- Torres, M. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6(19),289-296. ISSN: 1316-4910. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601907>

## Proceso Formativo en las Prácticas Multigrado del CREN de Cedral

### *Training Process in the Multigrade Practices of CREN de Cedral*

Vicente Quezada Flores<sup>1</sup>

Ma. Amalia Manso Villanueva<sup>2</sup>

Laura Elena Morales Leija<sup>3</sup>

---

**Recibido en:** 1 de junio de 2023

**Aceptado en:** 1 de agosto de 2023

---

### Introducción

Multigrado es quizá la que menos se toma en cuenta en la escuela primaria. Los diseños curriculares se trabajan pensando en contextos urbanos, con escuelas unigrado o de organización completa. Parece que subyace la idea de que el maestro ha sido formado para hacer las adecuaciones pertinentes cuando está con su grupo, son lanzados al ruedo de la docencia sin la preparación adecuada, es a través de la empírica como se va aprendiendo a ejercer la docencia en estas instituciones.

Recientemente se ha dado impulso desde las escuelas normales a las prácticas multigrado, incluso ya existe la licenciatura con estas características. En el caso de la escuela normal sobre la que se hace la narrativa tiene corto tiempo atendiendo el tema multigrado, con la mirada en el futuro que le demandará al egresado las capacidades para atender alumnos en estos contextos, no es abundante, pero se proporciona un esbozo de lo que debe ser.

---

<sup>1</sup>Centro Regional de Educación Normal “Profa. Amina Madera Lauterio.” San Luis Potosí, México. quezadacren@hotmail.com

<sup>2</sup>Centro Regional de Educación Normal “Profa. Amina Madera Lauterio”. San Luis Potosí, México. mansovi@hotmail.com

<sup>3</sup>Centro Regional de Educación Normal “Profa. Amina Madera Lauterio”. San Luis Potosí, México. lauracreen@hotmail.com

En este trabajo se comienza la narrativa con una síntesis histórica desde su fundación como institución con énfasis en el espíritu colectivo para atención al proletariado y zonas marginadas, el tipo de alumnos que se inscriben en la normal, su función al culminar su formación inicial, el origen geopolítico de los mismos, aunque ahora son otras las condiciones y características a donde van a trabajar cuando hayan terminado la parte curricular para magnificar la praxis, seguramente no será una escuela de organización completa, por el contrario, donde se ejercen varias funciones con solo un nombramiento formal.

El proceso de la práctica multigrado en la escuela normal inicia con la asignación de los lugares de práctica a los estudiantes en las comunidades rurales principalmente, aunque existen algunas escuelas urbanas multigrado. Estos acercamientos incipientes son útiles para dar seguimiento a su desempeño, la evaluación, los sujetos que participan en ella, cómo se toma las decisiones y el rol que juegan los estudiantes, además, cómo interactúan o se apoyan entre sí, asimismo, cómo incide en el curriculum de la licenciatura.

Por supuesto, cada plantel de las escuelas primarias tiene su propia cultura de organización, que impacta en lo institucional, sin embargo, la apuesta por la disciplina, magnificar lo académico por encima de tareas complementarias como lo deportivo, lo cultural, con una mirada fija en la obtención de un lugar como una profesión de estado para ejercer un servicio a la comunidad.

## Desarrollo

El Centro Regional de Educación Normal “Profa. Amina Madera Lauterio” de Cedral, S.L.P., es una institución que ha transitado una historia similar a lo que vivió México al constituirse como país, primero su nacimiento el 27 de octubre de 1975 como un sueño de formación para jóvenes que deseaban seguir estudiando pero que no lo habían logrado por los escasos recursos que estaban a su disposición, la zona ixtlera que se ubica entre los estados de Coahuila, Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas. En aquellos ayeres, la institución más cercana para estudiar se encontraba a 200 kilómetros de distancia por lo que, la escuela anormal representaba una oportunidad de crecimiento social para muchos.

Nace con el ideal de formar individuos que conocieran el terreno agreste, árido con extensos páramos, prolongadas temporadas de estiaje que limitan las actividades agrícolas y ganaderas, que, en este caso, básicamente son para autoconsumo, un poco de comercio que les permitía hacer compras pequeñas que cubrieran sus necesidades básicas. Su fundadora Amina Madera Lauterio, con una formación progresista, había tenido otras experiencias similares en los

estados de Michoacán, Zacatecas y Sonora, por lo que su liderazgo fue relevante debido al andamiaje que había burilado en su pasado reciente. Selecciona Cedral para ver el nacimiento de una nueva institución que formara nuevos individuos, cuya misión principal era la emancipación de los lugares que ellos conocían a plenitud.

Casi a los dos años de su nacimiento como escuela normal, el 2 de septiembre de 1977, su fundadora pasa a ocupar un lugar en la eternidad, luego de un trágico accidente en cierta medida provocado por las malas condiciones climáticas: un sueño truncado por un hecho fortuito. Quienes continuaron su liderazgo propusieron que el plantel llevara su nombre, pese que desde el gobierno federal había una indicación que las instituciones educativas no llevan nombres de maestros que colaboraron, sin embargo, se aprueba y desde hace más de 45 años su nombre oficial es como se señala en el primer párrafo.

A partir de ese tiempo comienzan a emerger los conflictos estudiantiles alimentados principalmente por los propios maestros de la escuela quienes utilizaban la ingenuidad y poca experiencia de los normalistas para desestabilizar la vida cotidiana de la normal, que posteriormente se convertiría en un ícono del normalista estatal. Regularmente al iniciar el ciclo escolar los estudiantes se organizaban para manifestarse ante la sociedad, esto hacía patente su poder ante las autoridades, esto fue por casi 20 años, obviamente la vida académica se vino abajo, generalmente su proceder era cuestionado por los cuatro puntos cardinales, las analogías académicas con sus pares eran frecuentes, por supuesto, los oriundos del Centro Regional de Educación Normal (CREN), eran vapuleados por su conducta y desempeño ante las aulas y en su vida profana.

Llega 1995, como eran los usos y costumbres de los normalistas al inicio del ciclo escolar, se germina un conflicto estudiantil que propicia una suspensión e intermitencia en las tareas académico administrativos, pero las autoridades deciden poner fin a la prolongada anarquía que caracterizaba a la escuela normal, los docentes dan un viraje a sus prácticas; luego de casi un lustro de incubación, vemos nacer lo que hoy da honra y prez a la escuela normal del desierto, como originalmente se le conocía. Se destaca por la vida académica, quizás soslayando lo cultural y deportivo.

Los resultados comienzan a ser apreciados a partir de las evaluaciones para el ingreso al servicio profesional docente, las autoridades estatales y nacionales voltean su mirada a una escuela pequeña que con el compromiso de docentes y alumnos, un trabajo arduo, por encima de los ideologías como lo señaló Miguel Negrete durante la intervención francesa: “Yo tengo patria antes



que tener partido”, así lo sujetos institucionales se decantan por ser responsables ante la misión que la sociedad les ha otorgado. Los responsables del normalismo nacional ven una escuela normal con compromiso hacia la formación de los nuevos docentes que brindan el servicio educativo a los mexicanos.

Precisamente en la vida académica que se vive, se le ajusta por un ser de formación profesional como licenciados en educación primaria: es la escuela multigrado, porque la mayoría de los egresados del plantel van a trabajar en escuelas de esta organización, por lo que el compromiso institucional es promocionar las herramientas necesarias para su desempeño profesional, tal como lo decía la maestra fundadora de la escuela normal, regresan a los lugares de donde salieron para ser formados y hacer que sus coetáneos puedan alcanzar un mejor nivel de vida, lo que dice Freire: transformar su contexto.

Muchos estudiantes normalistas tienen sus prácticas docentes en las escuelas rurales, aunque predomina el deseo de integrarse a sus experiencias de aprendizaje en la docencia en las escuelas urbanas, cobijados en el argumento de que las rurales son de acceso más complicado, y sus condiciones económicas no son tan holgadas para acudir a los espacios agrestes. Sin embargo, llega el plan de estudios 1997, denominado como tal por el año en que comienza a instrumentarse y se le dedican dos semestres para que los estudiantes tengan contacto con las escuelas multigrado, en la línea de acercamiento a la práctica docente, lo que potencia en gran medida la experiencia rural, aunque existen algunas adjetivadas así, pero en el contexto urbano, incluso hasta céntricas.

Llega el plan de estudios 2012, es el V semestre en el que se le dedica para que los normalistas adquieran experiencias en escuelas con menor población estudiantil, aunque algunos jóvenes continúan hasta el término de formación profesional en instituciones con estas características organizativas; al paso del tiempo son cada vez más los que se insertan en este contexto educativo por distintas variables, entre las que destacan el apoyo de los tutores para el transporte hacia las comunidades, además, muchos de ellos son egresados del CREN de Cedral, asimismo, esta ciudad no es de población abundante, por lo que existe parentesco, o se conocen entre sí, lo que brinda confianza en común.

Una vez que se consolidó el proyecto educativo gestado por los directivos con el paso de los años, por supuesto no fue de inmediato, tuvo que haber cambios generacionales de estudiantes y docentes para la instrumentación de una Nueva Escuela Normal<sup>3</sup>, caracterizada por la disciplina, privilegiar la máxima de Silvia Schmelkes: Primero lo académico, soslayando un poco la formación complementaria como lo cultural y deportivo, la apuesta por la lectura, maximizar los

tiempos de clases, evitar las suspensiones por el más mínimo motivo de los docentes y los alumnos.

Una vez que se ha constituido una nueva cultura escolar, apoyados en los trabajos de academia en los que se discute, analiza las posibilidades de formación profesional con el compromiso de quienes la integran, maximizando la sentencia de Schmelkes: “primero lo académico”, es decir, se priorizan los aprendizajes curriculares, atendiendo de soslayo lo cultural y deportivo.

Precisamente para que los maestros no suspendan sus tareas en las aulas, se le pide al personal administrativo apoyo en la entrega de los documentos para que permitan la entrada a la escuela primaria para optimizar los tiempos de atención a los normalistas, se organizan los periodos de práctica docente en todos los semestres, aunque en este documento sólo se detallará lo correspondiente a las experiencias multigrado, sin embargo, el proceso es similar para lograr el trabajo planeado.

Para el proceso académico de revisión previo a la asistencia a las escuelas primarias de práctica docente, se toma en cuenta la cantidad de alumnos que cursan el semestre y los docentes que participan en el mismo, es decir se le asigna a cada maestro ciertos estudiantes para que les revise y autorice sus planeaciones, cabe señalar que se aplica el criterio de la cantidad de horas que le dedica a la academia en la que se ha integrado, por ello algunos realizan más trabajo que otros. En este sentido, existe un procedimiento que se sigue en función del sistema de gestión de calidad que campea en la escuela normal desde hace casi dos lustros. Los maestros atienden sus responsabilidades con los alumnos en cuanto a la práctica en los horarios laborales de 8:00 a 15:00, eso se establece en los oficios de comisión, sin embargo, por la cantidad de normalistas que se debe atender, no es suficiente el tiempo, por lo que regularmente se requiere de los tiempos adicionales que los docentes aplican para cumplir sus trabajos.

La asignación de las escuelas de práctica docente a los estudiantes en el V semestre se deja a la fortuna de estos, es decir, se hace un sorteo en el aula, a veces, los mismos compañeros intercambian los lugares por así convenir a sus intereses. Generalmente, estas permutas se hacen inmediatamente, por cuestiones de organización y disciplina institucional. Además, tiene como propósito cuidar la cuestión administrativa, es decir, preparar los oficios de presentación ante los directores, porque no deben insertarse en la cultura institucional de las primarias, sin que medie un documento que legitime su estancia.

<sup>3</sup> Justamente es aquí donde se va dando la analogía con la conformación del Estado Mexicano: su nacimiento, periodos de crisis políticas y económicas hasta llegar a la consolidación del mismo.

La asistencia a las escuelas primarias por los alumnos se divide en dos etapas: la primera con una observación y la segunda con la práctica docente; el momento inicial no suele ser motivo de supervisión desde la escuela normal, sólo se mantiene atención por alguna circunstancia o imprevisto que limite el logro del propósito, como un accidente, inasistencia de un maestro de la institución que se visita, en casos extremos que no sean aceptados en el plantel por los mismos docentes que ahí laboran.

Por su parte los maestros de la escuela normal, en tanto los normalistas son observadores en las primarias, la disciplina se relaja un poco, porque no existen alumnos que atender en la escuela normal: se aprecia dilación al consumir los alimentos; en ocasiones se aprovecha el tiempo para celebrar reuniones de academia de semestre, incluso generales de información que se programan desde la propia dirección, asimismo, se utiliza el tiempo para un trámite personal que se limitan en tres momentos por no suspender las clases.

Existen instrumentos de valoración de la planeación, para autorización de la misma; cuando van a la práctica docente el maestro tutor emite un juicio expresado en un documento, así mismo el docente de la escuela normal que tiene la obligación de visitarlos al menos una vez durante el período, en casos extremos por el semestre para evaluar con elementos más objetivos posibles, además se va conformando el expediente de cada alumno para cuando sea necesario consultarlo y saber si sus experiencias fueron variadas y adecuadas a los objetivos de la licenciatura.

En el área de docencia existe un maestro responsable de dar seguimiento a las prácticas docentes de cada semestre, por lo que se diseñan rutas de trabajo para potenciar la visita a todas las escuelas primarias que están en juego, ellos son los responsables de asignar la cantidad de alumnos a visitar, proporcionar los instrumentos para que el proceso de valoración de las planeaciones y las prácticas docentes se cumplan a cabalidad, asimismo los estudiantes tienen la información oportuna para que se acerquen a los profesores que los apoyarán.

La academia del semestre designa tiempos para la entrega de los borradores de planeación, la devolución, la autorización, además todos los integrantes saben la temporalidad que disponen para la entrega de sus informes al área de docencia. Generalmente se otorgan tres días para revisar borradores que los estudiantes entregan vía correo electrónico o WhatsApp, se hace la devolución para que los maestros en viernes realicen las correcciones pertinentes y se presenten ante el maestro que autorizará o no su práctica docente. Los colegiados toman generalmente dos días hábiles para autorizar a los estudiantes sus planeaciones, lo que les da el paso para acudir a las escuelas de práctica docente.

El momento de autorización suele ser de mucha tensión para los estudiantes normalistas por estar sometidos a juicios de los maestros que siempre son variables, es decir, no todos operan bajo el mismo juicio, aunque se hayan tomado acuerdos en colectivo. Para ello, se constituyen diferentes formas de trabajo en función de los tiempos que se disponen, por ejemplo, algunos les programan un tiempo determinado, que puede tardar hasta dos horas, en tanto que otros en 30 minutos lo resuelven.

Además de las planeaciones, los normalistas deben presentar su material didáctico para las prácticas docentes que el maestro valora con base en un instrumento que el área de docencia le ha proporcionado, o simplemente, se dispone de él en la página oficial de la escuela normal. Una vez que se ha concluido el proceso para llegar a la autorización, se le da a conocer a los normalistas para que conozcan la calificación que alcanzaron. Algunos docentes de otros cursos, pero del mismo semestre, suelen tomar en cuenta estos resultados para las evaluaciones de sus espacios curriculares, eso aumenta el estrés de quién está a merced del juicio de quién se supone es un experto.

Las planeaciones multigrado se diferencian de las unigrado porque se toman en cuenta los ciclos que se dividen los grupos de educación primaria, es decir, si es unitaria, se plantean tareas diferenciadas en tres niveles de complejidad, al final que haya la puesta en común, una socialización grupal en la que deben participar los niños, en ocasiones con el apoyo de adultos que proporcionan información relevante para el proceso de aprendizaje. Los productos de los niños suelen ser colectivos para que los proyecten ante sus pares, no se toma en cuenta que sean obras de arte, sino apoyos para la comunicación entre sí. Por eso, el estudiante procura considerar estos aspectos a fin de que la implementación de las tareas no consuma exceso de tiempo, sino concentrarse en el proceso de adquisición de saberes.

La valoración de las planeaciones por los docentes suele ser diversa, las hay que obtienen calificaciones paupérrimas, en tanto que domina los juicios de alto valor crediticio que aumentan la vanidad de los estudiantes, en muchos casos las preferencias de estos hacia los maestros para ser sometidos al escrutinio académico por especialista porque esperan salir bien librados de este trance. En muchos casos se hacen recomendaciones para concretar el curriculum en las aulas, con el fin de fortalecer el proceso de formación como enseñantes.

Así como los docentes enjuician los niveles de los estudiantes, ellos también son escrutados por los discípulos aunque no exista un instrumento para el proceso, suelen hacer comentarios entre ellos sobre sus experiencias de aprendizaje o simplemente que fueron enjuiciados ligera o

severamente, a veces imponiendo su punto de vista para planear porque suponen una vasta experiencia frente a grupo, en tanto que los que lo hacen sin mucha exigencia, se limitan a hacer hincapié en la presentación de los materiales que tracen bien las grafías, los colores, que haya material abundante para los niños de la escuela primaria, en fin, son variados los niveles de exigencia y la mirada que se acentúa por quién evalúa.

Cuando han terminado de ser evaluados, los estudiantes reciben instrumentos y documentos que permiten evidenciar su desempeño y presencia en las aulas multigrado; el primero se refiere a la evaluación a la que son sometidos por el maestro de grupo, en la que generalmente obtienen juicios de valor muy altos; en el segundo es un registro de asistencia validado por el director de la institución que puede ser distinto al de grupo cuando son planteles bidocentes o cualquier otra forma de organización diferente a la unitaria. Algunos de los sujetos protagonistas del proceso omiten o bien olvidan lo relativo al documento, sin embargo, no preocupa, porque con el uso de la tecnología los normalistas se comparten información inmediatamente.

Cuando se concreta el curriculum en las aulas de la escuela primaria, se aprecian varios fenómenos: en muchos casos, también se relaja la disciplina en los maestros, del mismo modo realizan trámites personales, acuden a la atención médica, salen a platicar con los compañeros, ocupan su tiempo en la elaboración de documentos relativos a la administración educativa, que son parte inherente de la vida institucional, la mayoría permanece en el aula para apoyar el control de grupo y poder enjuiciar al practicante porque en la vista del maestro normalista, ese es un tema de conversación obligado.

El maestro de la escuela normal con los instrumentos bajo su brazo se presenta en la escuela primaria para dar seguimiento al proceso de formación del estudiante, primero solicita permiso para penetrar a la institución, se entrevista con el director, en caso de no encontrarlo, lo hace con el maestro de guardia, los temas son el desempeño de los maestros en formación como a veces los llaman, aquí se divide en categorías como puntualidad, asistencia, trabajo en el aula, presentación personal<sup>4</sup>, formas de traslado hacia la comunidad. En ocasiones, cuando se presentan eventos especiales, los docentes, solicitan que los normalistas apoyen a la escuela de práctica en la organización o con la realización de una actividad específica.

En nuestra escuela normal, algunos maestros se resisten a visitar las escuelas multigrado, bajo el argumento de que son distantes de su lugar de residencia, el difícil acceso a las mismas, sin

<sup>4</sup> La presentación personal obliga al estudiante a portar todos los días el uniforme oficial de la escuela normal puede ser deportivo o de gala.

embargo, en su mayoría, acuden a cumplir con su cometido, si le agregamos que son pocos los estudiantes que se podrá supervisar al acudir a estas escuelas, eso limita un poco más hacer acto de presencia en esos espacios, no obstante, lo anterior, es en estos lugares donde se abren con más facilidad las puertas para que acudan los normalistas.

Las visitas de los maestros de la escuela normal suelen ser muy breves por el tiempo que se dispone para cubrir la cantidad que el área de docencia ha asignado, varía, pero regularmente no es menor a los 30 minutos de permanencia en el aula. Lo que se pretende es apreciar con la mayor objetividad posible el desempeño frente a grupo del normalista y atender a los indicadores del instrumento que se dispone, procurando observar los tres momentos clásicos de una clase: apertura, desarrollo y cierre.

En el contexto rural de la zona altiplano donde se ubica la escuela normal predominan los docentes egresados de esta institución, eso favorece la aceptación de los estudiantes, la disposición para apoyar a su alma mater. Ellos también vivieron la experiencia de iniciarse en la docencia multigrado, con el paso del tiempo les ha mostrado la dificultad de desarrollar la vida académica, combinado con lo administrativo, esto último una queja, un grito desesperado, un dique que absorbe mucho tiempo que bien podría ser canalizado a los trabajos de enseñanza y aprendizaje.

Una vez que el docente ha observado el desempeño de los estudiantes, tiene la obligación de comunicarle sus apreciaciones, divididas en fortalezas y debilidades, aunque se trata de encuentros breves, es parte del proceso de supervisión a los estudiantes; de la misma manera, el instrumento para evaluación se le socializa a fin de que se apropie del juicio que se emitió sobre él. Algunos docentes van registrando los acontecimientos con un diario de campo, otros se limitan a completar la información con los indicadores; es parte del seguimiento que se le va dando a los jóvenes en su proceso de formación, posteriormente, si es necesario, se consulta para tomar decisiones como asignación de escuela primaria para otros semestres de práctica.

Regularmente, al término de la jornada de práctica docente, los maestros de la escuela normal se reúnen en colegiado para compartir sus experiencias de supervisión a los estudiantes, asimismo dan cuenta de los resultados que han obtenido. Se les denomina reuniones de academia del semestre. De manera muy genérica socializan sus juicios durante la estancia en la escuela primaria, las incidencias, los normalistas en riesgo, las peticiones de los maestros de grupo. En muchos casos se toma nota porque son motivo de evaluación para su curso, se contrasta y enriquece con la opinión de los enjuiciados. En la mayoría de las ocasiones se procura corregir los errores para la siguiente jornada.

## Reflexiones

El origen de la escuela normal inspirado en Macareno, de retomar a los jóvenes de bajos recursos de las comunidades para que luego regresaran a transformar su contexto, en la mayoría de los casos no sucedió. Además, la inmensa mayoría de los docentes noveles comienzan su periplo profesional en comunidades agrestes bajas en población, lo que indica que el plantel donde laboran es multigrado, luego entonces, su bagaje pedagógico debe incluir conocimientos, aunque sea incipientes, de las escuelas que nos ocupan. Por lo tanto, se justifica la preocupación de la escuela normal por la formación completa de sus egresados. Por supuesto que durante su trayectoria como docente va a seguir aprendiendo, pero la apuesta es que no se vaya en blanco como dice John Locke, sino reconocer la función del educador como un acto de humildad, pues como lo enuncia Freire “la humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo” (Freire, 2010, p. 75).

Uno de los aprendizajes que suelen señalar los estudiantes, es que, en el contexto rural, aunque se tenga que trabajar con los seis grados, reconocen que en este medio los alumnos son más autónomos, solidarios y respetuosos con los maestros con relación al contexto urbano, se trata de una analogía que se perpetúa de forma vitalicia en tanto ejerce la docencia.

La formación de los normalistas en la práctica docente multigrado, aunque incipiente, permite burilar constructos sobre la enseñanza en estas condiciones, conforme avance en el tiempo, consolidará sus saberes, para ello, se requiere de un trabajo conjunto, si bien quien es el responsable directamente es la escuela normal, se apela al compromiso moral, como reza la frase de la maestra fundadora “Dar un poco de quien tanto hemos recibido: el pueblo” aquí, finalizaríamos con su alma mater, por supuesto que es necesario crear las condiciones para que los normalistas aprendan a ser maestros, esta es una opción.

Es este momento una oportunidad para las Escuelas Normales el afianzar situaciones relacionadas con la formación para multigrado, como una pedagogía y didáctica que abandera una forma de atender tanto la diversidad como la interculturalidad, convirtiéndose así en una oportunidad para la transformación de las propias prácticas en un ambiente de colaboración, reciprocidad y justicia social, pues aludiendo a Giménez (2011), “sólo con relación al otro y no en el egoísmo, alcanzo mi sentido más profundo” (p. 342).

## Referencias

Giménez, A. (2011, Julio diciembre). Emmanuel Levinas: humanismo del rostro. Escritos.

Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/esupb/v19n43/v19n43a04.pdf>

Freire, P. (2010). Cartas a quien pretende enseñar. 2ª Ed. México: Siglo XXI Editores



## Metodologías y Estrategias de Enseñanza en Escuelas Multigrado. El Gran Reto

*Teaching Methodologies and Strategies in Multigrade Schools. The Great Challenge*

Adriana Valentina Zavala Cruz<sup>1</sup>

---

**Recibido en:** 31 de mayo de 2023

**Aceptado en:** 07 de agosto de 2023

---

### Introducción

La presente narrativa trata sobre la definición de la escuela multigrado y sus formas de organización, así como su importancia por la cantidad de escuelas en el estado y en el país, las experiencias muy particulares de un maestro rural trabajando en esta modalidad. De igual forma se exponen los problemas más frecuentes a los que se enfrenta el docente, se describen las metodologías y estrategias de enseñanza más utilizadas dentro y fuera del aula para propiciar la adquisición de conocimientos para el logro de un desarrollo integral en el educando; sus puntos de vista, las experiencias personales exitosas que se han desarrollado a lo largo de la práctica docente.

Por último, se hace una reflexión sobre las áreas de oportunidad en este tipo de planteles con el objetivo de propiciar la meditación sobre los desafíos, retos, alcances y resultados obtenidos durante el proceso.

### Desarrollo

¿Cómo le haces?, ¿Te pagan más?, ¿Cómo es eso?, ¿Qué dices?, etc. son siempre las preguntas obligadas y comentarios llenos de asombro de quienes escuchan que trabajo en una escuela multigrado, atendiendo a varios grados a la vez, y su sorpresa es todavía mayor cuando les digo que sólo somos dos maestras, que no tenemos conserje y que soy la directora comisionada de la escuela, es decir, la que hace todo el trabajo administrativo, pero sin nombramiento y sin el pago correspondiente por supuesto. Ah y que hay escuelas donde sólo hay un maestro que se encarga de todos los grados y de la dirección también.

---

<sup>1</sup> Docente en Escuela Primaria Margarita Maza de Juárez. Baja California, México. [adrianazavalac@edubc.mx](mailto:adrianazavalac@edubc.mx); [adrianazavala74@hotmail.com](mailto:adrianazavala74@hotmail.com)

Mi primer encuentro con una escuela multigrado fue algo impactante porque alguna vez escuché de una y se me hizo algo extraño, en realidad desconocía que existían tantas, dónde se encontraban, cómo se desarrollaba el trabajo, de manera general, cómo funcionaban.

Ahora sé que, en el estado de Baja California, según la estadística presentada en la Estrategia Estatal de Formación Continua 2022, hay 249 escuelas multigrado de nivel básico, la revista Red (2019) dice que en el país hay 52,452 contando telesecundarias, migrantes e indígenas.

Pero ¿qué son las escuelas multigrado?, Garfias Hernández (2019), menciona que:

Son aquellas en las que todos sus docentes atienden a estudiantes de más de un grado escolar. Según el nivel educativo, las escuelas cuentan con uno, dos o tres docentes para atender los grados existentes. Esta forma de organización educativa se da principalmente en zonas rurales dispersas o especiales (como los campamentos de trabajadores migrantes). No obstante, al no ser concebida como un servicio educativo distinto, carece de materiales didácticos propios, lo que la limita con respecto a escuelas que tienen mayores recursos disponibles. (p.1)

Las escuelas multigrado se dividen en: Unitaria, un maestro atiende a dos o más grados. Bidocente, dos maestros atienden a tres o más grados. Tridocentes, tres maestros atienden a cuatro o más grados. En cualquiera de los casos un docente toma la responsabilidad como director del centro escolar, lo cual le resta tiempo para sus actividades en el aula, porque cada vez tiene importantes cargas administrativas que debe atender en forma y tiempo; esto complica aún más toda la problemática que se genera, aumentando la carga de trabajo.

Tanto el plan de estudios 1984 y sus reformas en los años de 1991 y 1992 aplicado en las escuelas normales experimentales formadoras de docentes no se incluía ninguna materia que abordará el tema multigrado, así que en 1992-1996 el periodo de mi formación profesional no desarrollé alguna estrategia específica que pudiera ayudar, por lo cual, sin ninguna clase de práctica en estos planteles, comenzó el gran reto.

Recién egresada, emocionada por mi primer trabajo, llena de energía mientras viajaba a la comunidad por primera vez en el año de 1996, sin celular ni GPS, por aquel tortuoso camino de terracería, polvoriento, sin tránsito y que parecía lavadero, sentía que el automóvil en el que me llevaban se iba desintegrar y que nunca llegaría al destino. Después de una hora de haber dejado la carretera transpeninsular que cruza todo el estado, rumbo a la Sierra de San Pedro Mártir, ahí estaba el pintoresco Poblado de Hacienda Sinaloa, Municipio de San Quintín B.C.

Dejando a un lado la incertidumbre de donde me iban a ubicar, sin conocer a nadie, llegué

a ese pueblo con pocos habitantes, muy alejada de comunidades con más densidad de población, de difícil acceso e incomunicada del resto. Justo en ese momento me enfrenté al desafío más grande de mi vida: una pequeña escuela que era atendida por un solo docente (unitaria) y con un aumento de matrícula considerable en los últimos ciclos escolares, por lo cual se había otorgado un incremento de personal para así convertirse en bidocente.

Las primeras dificultades que encontré fueron las siguientes: mi primer grupo de primero, segundo y tercer grado eran numerosos, no tenía experiencia, no sabía cómo hacer una planeación que incluyera los tres grados, los libros de texto no estaban diseñados para grupos multigrado, desconocía la manera de abordar un contenido en común, tenía alumnos con problemas de aprendizaje, una escuela con infinidad de carencias en infraestructura, mobiliario inadecuado; en la comunidad sólo había unos pequeños establecimientos de abarrotes, de tal manera que conseguir los suministros y materiales básicos para la escuela era muy complicado; aún más, sin personal de intendencia y mucho menos maestro de educación física. Entonces, comencé a cuestionarme diciendo: ¿Cómo le voy a hacer para que mis alumnos adquieran conocimientos y desarrollen las competencias esperadas?

El desempeño en una escuela multigrado es complicado, porque el maestro es el facilitador del aprendizaje de cada alumno en su grado particular. No importa la cantidad de alumnos, ellos tienen que recibir lo que les corresponde o aún más, igual que cualquier alumno de una escuela de organización completa; a esto le sumamos el hecho de que uno de los maestros también lleva la responsabilidad como encargado de la escuela (lo mismo que hace un director, pero sin remuneración económica y sin el tiempo designado para hacerlo). Así que, entre clases y actividades, recibe correos electrónicos, manda oficios, llamadas, mensajes, etc. referentes a la dirección de la misma y todo lo que no se alcanza a hacer, se lo lleva de tarea para la casa. Por lo tanto, la tarea de un docente unitario se complica aún más. ¡Cuán difícil es ponerse en sus zapatos y caminar con ellos!

Particularmente al enfrentarme a esta situación comencé a organizarme de tal manera que, mientras un grado hacia determinada actividad aprovechaba para ocuparme de la lectoescritura de primer grado, de atender algún contenido en particular con otros o de apoyar a alguien que lo requiriera, y así fui aprendiendo. Comencé a investigar buscando estrategias, diseñando otras y profundizando cada vez más para obtener los mejores resultados, utilicé diferentes metodologías y estrategias de enseñanza que en la actualidad todavía llevo a cabo, entre ellas estaba: el trabajo en equipo, la organización en mesas de trabajo de manera frecuente, los tutores entre pares, la

transversalidad de contenidos y asignaturas, utilizamos todos los elementos del contexto que están a nuestro alcance, atención personalizada, autoaprendizaje, retroalimentación, actividad lúdica, trabajos que lleven a los alumnos a adquirir un aprendizaje significativo, trabajo colaborativo con otros docentes, etc.

Los niños de cualquier lugar del mundo son iguales en inteligencia, curiosidad, dinamismo, con aptitudes y capacidades asombrosas, creativos, ansiosos por aprender y descubrir cosas nuevas, llenos de sueños y de energía, con problemas, etc., así que mis alumnos no eran, ni son la excepción. Ellos se adaptan más fácilmente.

Cada día en el aula de clases se ha convertido en una emocionante aventura, la convivencia entre alumnos de diversos grados y edades es tan enriquecedora ya que se apoyan entre ellos, ahí no importa si alguien está atrasado, se ayudan mutuamente, por ejemplo, si un alumno de tercero tiene dificultades y está en equipos mixtos su aprendizaje puede ser apoyado al realizar actividades especiales o iguales que un alumno de primer grado sin que se haga evidente su rezago. En un aula multigrado la inclusión es algo natural, es parte de la dinámica del grupo ya que en ella conviven no solamente alumnos con ritmos y estilos de aprendizaje distintos sino de diferentes edades.

Una excelente estrategia que me ha funcionado es la organización en mesas de trabajo, aun cuando no están realizando acciones en equipo, ya que los alumnos dialogan, conviven, se crea una atmósfera de confianza, además se facilita el trabajo para el maestro, al dar las explicaciones e instrucciones pertinentes a cada grado y no a cada uno si no es necesario.

A lo largo de mi práctica docente he confirmado que las actividades que son parte del proceso enseñanza aprendizaje es beneficioso hacerlas organizando al grupo en mesas de trabajo, ya que de esta manera los alumnos se solidarizan y apoyan mutuamente.

Respecto a la interacción de los alumnos Mogollón & Solano (2011) nos dice:

Creemos que la participación y la interacción entre los diferentes actores aumentan a medida que las aulas de clase se organizan de manera en que los niños y niñas puedan trabajar en pequeños grupos. El docente, como facilitador del aprendizaje, circula libremente en el aula mientras observa y aconseja a los estudiantes. Al mismo tiempo, los estudiantes dialogan y construyen sus identidades. Se trata de crear las condiciones para dialogar, percibir gestos, miradas y afectos que crean espacios para el reconocimiento, la valoración y el respeto por lo que cada niño y niña es como persona y por lo que representa para el grupo. (p.23)

El trabajo en equipo es una de las formas de organizar al grupo, que mejores resultados me

ha brindado. Las mayores ventajas es que se promueve la solidaridad y el sentido de pertenencia. De las muchas experiencias que he tenido respecto a este tema, recuerdo a una alumna que tuve hace varios años, una niña bien portada, trabajadora, ordenada, asistía de forma regular, apoyada por su familia, etc. Pero que aprendía a un ritmo muy lento en relación con las compañeras de su grado y del estándar establecido. Ella trabajó siempre en equipo y en mesa de trabajo con otras dos compañeras que asimilaban todo muy fácilmente y siempre la estaban apoyando.

Al terminar su primer grado logró leer muy poco y de forma deficiente, la comparación con sus compañeras era imposible. Durante su segundo grado parecía que no avanzaba, su padre estaba desesperado, pero su madre seguía confiando y apoyándola. Fue hasta finales de su tercer grado cuando esta pequeña comenzó a leer y escribir de forma fluida y a trabajar casi sin dificultades.

Cuando ingresa a cuarto grado, le paso el reporte completo a mi compañera, su siguiente maestra, para que ella continúe dándole la atención pertinente. Cual sería mi sorpresa, que, al comenzar el trabajo en este grado, mi compañera me comentó que la alumna no tenía ninguna dificultad, que su desempeño era el mismo que el de sus otras compañeras, actualmente esa alumna que presentó tantos problemas en su proceso de aprendizaje en sus primeros grados de educación primaria es toda una universitaria.

Otro de los problemas frecuentes al que nos enfrentamos los docentes es a la falta de apoyo de los padres o tutores de nuestros alumnos en las actividades escolares de sus hijos, como educadores no deberíamos dejar de tocar esa puerta, es necesario estar en contacto con ellos y sobre todo informar de la situación de sus hijos y al solicitar su ayuda ser muy claros de cómo deseamos que les ayuden. No solo decirles que apoyen a sus hijos. No subestimar su poca o mucha preparación académica sino al contrario aprovechar la basta sabiduría que poseen.

De ahí la importancia de la tutoría entre pares, dentro de mi aula estamos organizados de forma que los alumnos de los grados superiores apoyan a los más pequeños, ya que es muy complicado que el maestro atienda las necesidades de todos a la misma vez, de esta manera no se pierde tiempo en estar esperando que el docente lo atienda y muchas veces entre ellos se entienden mejor. Desde el inicio del ciclo escolar se asignan los tutores, incluso el alumno mayor que más dificultades presenta puede ser el tutor de otro alumno de un grado inferior, y así reafirmar sus propios conocimientos y aumentar su seguridad y elevar su autoestima, de esta manera él o ella se sienten útiles y por ningún motivo segregados.

Una de las mayores satisfacciones que me ha tocado experimentar es la integración plena

de alumnos que tienen un desfase en cuanto a sus conocimientos, por la razón que sea, él o ella se siente cómodos, seguros en el grupo, si va en un grado superior puede estar haciendo trabajos más sencillos sin ser señalado por nadie. También en múltiples ocasiones se hace la misma actividad para todos los grados nada más aumentando el nivel de dificultad o aplicando alguna variación. Lo anterior constituye una gran ventaja, ya que se miran contenidos de forma general que les sirven a todos, aunque no les corresponda mirarlo, cuando lo hagan en el futuro ya van a tener algunos antecedentes, pero si no lo asimilaron en su momento, les sirve de retroalimentación y repaso.

Los alumnos poseen conocimientos previos que han adquirido desde su casa o en el medio donde se desarrollan y que son muy útiles en el proceso de enseñanza aprendizaje, Gurría (2023), menciona que:

La transversalidad es una modalidad de la transferencia de conocimientos, sin embargo, en el caso de la transversalidad esta se da de manera horizontal, ya que se refiere a la combinación de conocimientos previos y/o nuevos entre las diferentes disciplinas del currículo escolar, y no solamente entre materias de la misma área, sino también entre materias de áreas distintas, es decir, se puede manejar de dos maneras y de forma incluyente. (p. 1)

En un aula multigrado hacer uso de dicha transversalidad se convierte en una valiosa estrategia para el abordaje de contenidos, ya que de esta forma se puede redimir el tiempo y al relacionar los contenidos de diferentes materias o asignaturas, el aprendizaje no se da segmentado sino de una manera global y tiene un mayor significado.

Todos los contextos ofrecen un sin número de oportunidades para el desarrollo de aprendizajes y en el medio rural donde se ubica gran cantidad de escuelas multigrado con mayor razón. Son comunidades apartadas, ricas en recursos naturales y privilegiadas, debido a que son poblaciones con pocos habitantes, casi todos se conocen e interactúan entre sí, son como una familia que se quiere y se apoya mutuamente. Los alumnos crecen, conviven y adquieren experiencias únicas, aprovechan los elementos del contexto: población, localidad, elementos naturales, cultura, actividades económicas.

Por lo regular a los padres de familia y educandos se les dificulta conseguir cierto material didáctico porque no hay tiendas donde encontrarlos, es aquí donde el maestro crea la ocasión para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje haciendo uso de los recursos que están a su alcance y que la mayor parte son gratuitos. Especialmente durante la pandemia COVID 19, se diseñaron actividades que requerían materiales que había en casa o que estaban a su alrededor, así como las

experiencias de sus padres y familiares. En todo su contexto se podían encontrar los recursos necesarios desde semillas, barro, utensilios, estambre, hojas de árboles, arena, etc.

Al ser una comunidad rural siempre está a su alcance la observación de procesos naturales como el cultivo y crecimiento de las plantas, el nacimiento de animales, un cielo nocturno claro, la lista de lo que tienen sería interminable. Por ejemplo, entre algunas de las actividades propuestas durante la pandemia, estaba cantar una canción de la revolución mexicana en conjunto con sus padres y hermanos, elaborar una receta y llevarla a la práctica, plantar una hortaliza y cuidarla, elaborar un memorama con las tablas de multiplicar o de cualquier tema utilizando material de reúso como el cartón del cereal y jugar, entrevistas a familiares, hacer una activación física en familia y tomarse video, etc. Tampoco puedo pasar por alto el uso de las tecnologías de la comunicación y la información que también fueron y siguen siendo un gran apoyo para estos procesos. Los padres de familia compartían fotografías o videos de las actividades que hacían con sus hijos.

En las aulas multigrado se tiene que aprovechar cada momento debido a la heterogeneidad de edades y conocimientos, esto obliga a que se dé el autoaprendizaje, los educandos no pueden depender por completo del maestro ya que el tiempo no alcanzaría, lo anterior hace que se conviertan en autónomos, lo cual es beneficioso porque promueve en los alumnos el desarrollo de sus habilidades y capacidades. Por supuesto que no se logra en todos, pero si en la mayoría. Por esta razón el docente multigrado diseña estrategias donde los alumnos investigan, reflexionan y llegan a conclusiones y son capaces de compartirlas con el grupo.

Debido a que el docente atiende pocos alumnos le es posible dar atención personalizada a los que lo requieran y hacer las adecuaciones curriculares necesarias, llegas a conocerlos tan bien que aun cuando pasan a otro grado con otro maestro puedes darle seguimiento directo a la evolución de su aprendizaje. No solamente puedes detectar directamente al alumno que más te necesita, puedes ayudarlo, prestarle un poco más de atención. Son muchos los casos de educandos que han llegado a “nuestra escuela” como le decimos, que solo les faltaba un poco de atención para salir adelante, y lo lograron.

Otro elemento fundamental altamente efectivo en la enseñanza es la retroalimentación, no todos los alumnos aprenden al mismo ritmo ni de la misma forma, de ahí la importancia de plantear actividades que reafirmen los conocimientos de manera frecuente. Cuando miramos determinado tema es muy importante durante los días subsecuentes hacer ejercicios que sirvan de repaso hasta alcanzar los aprendizajes esperados; y siempre tener en cuenta que la velocidad de aprendizaje de



cada alumno no es la misma. Llegamos a conocer de tal manera a los alumnos al tenerlos por varios ciclos escolares en sus diferentes grados, que tenemos la oportunidad de realizar retroalimentación en los contenidos que presentan dificultad para ellos, y esto es otra gran ventaja de las escuelas multigrado. La retroalimentación se da siempre a lo largo del ciclo escolar o hasta alcanzar los objetivos deseados.

No hay niño que se resista a jugar, así que la actividad lúdica dentro y fuera del aula garantizan el aprendizaje, ya que los educandos se apropian del conocimiento de manera natural y divertida, motiva su imaginación y creatividad.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), al respecto señala que:

El juego se convierte en un gran aliado para los aprendizajes de los niños, por medio de él descubren capacidades, habilidades para organizar, proponer y representar; asimismo, genera condiciones para que los niños afirmen su identidad y también para que valoren las particularidades de los otros. (p. 71)

Dentro del salón de clases se proporcionan diversos juegos de mesa tanto adquiridos como elaborados por el maestro y alumnos, que se dejan a su alcance, ya sea para el abordaje de un contenido o para reafirmar el mismo, incluso se les da la oportunidad de utilizarlos de manera libre cuando terminan los trabajos propuestos o en el tiempo de recreo, también se llevan a la práctica los juegos organizados ya que estos propician oportunidad de convivencia entre pares y una gran ocasión para el aprendizaje.

Por la relevancia que tiene promover el aprendizaje significativo se procura que las acciones a realizar sean dinámicas e integradoras. Podría citar varios ejemplos de experiencias exitosas que he aplicado, entre los cuales está el contenido de la prehistoria donde después de investigar acerca del tema, los alumnos plasmaron pinturas rupestres con témperas en unas rocas y elaboraron herramientas con huesos y piedras como las que usaba el hombre primitivo para luego exponerlas. Es una actividad que pueden hacer todos los alumnos sin importar el grado o la edad.

Para aprender sobre los instructivos es importante que el alumno viva la experiencia, entender el ciclo del agua va más allá de una explicación o solo ver imágenes, es preparar todo para que el educando en un ambiente controlado por supuesto, observe agua hirviendo en una olla y saque sus conclusiones.

Otra divertida actividad fue cocinar pizza o pastel siguiendo un instructivo dentro del salón de clases y al mismo tiempo aplicar el tema de las fracciones al momento de repartirlos y el de la proporcionalidad para hacer mayor o menor cantidad del platillo. Elaborar papalotes y salir a



volarlos, preparar su propia masa para modelar, hará que comprendan el contenido y no olviden la experiencia. Entre alumnos y maestro hacer una tiendita dentro del aula donde utilicen envases vacíos de productos que se usan en el hogar, les pongan precio, nombre un despachador de la tienda, los compradores y jueguen utilizando dinerito con similitud del real, de esta manera realizan operaciones de suma, resta y multiplicación.

Un cuento no solo se puede disfrutar al leer, también a través de un cuentacuentos o representación teatral, escribir a través de un cuaderno viajero en el que hay libertad de redactar chistes, historias, anécdotas, leyendas, noticias, adivinanzas, trabalenguas, canciones, un sueño, una experiencia, cambiar el final de un cuento o lo que ellos deseen y posteriormente compartirlo con sus compañeros en el salón de clase. Respecto a su descubrimiento Freinet (2005) comparte que la observación de lo que les rodea, el pensamiento de cada alumno, lo que expresan de manera natural, se transforma en un texto perfecto ya que es producido por los alumnos. Los niños solo necesitan motivación, la tarea de leer y escribir no debería tornarse como una obligación sino como una herramienta privilegiada para ser utilizada.

En el aula leemos de manera individual, grupal, el maestro comparte lecturas y también algo que les ha parecido muy interesante es hacerlo a través del karaoke donde al mismo tiempo leen, cantan y se divierten.

Nuestros alumnos son fanáticos de corazón de las carreras fuera de camino denominadas Baja 1000 u otras ediciones de la misma que se celebran a lo largo del año en el estado de Baja California y pasan muy cerca de la comunidad, ahí se aprovecha la ocasión para abordar diferentes contenidos entre ellos está el cartel donde los alumnos gustosos hacen promoción de este evento. También se puede abordar la noticia donde ellos plasman los hechos más relevantes de este acontecimiento.

No se puede dejar de mencionar el trabajo colaborativo con otros docentes que laboran en escuelas con las condiciones muy similares. Donde compartimos experiencias exitosas e incluso desarrollamos secuencias didácticas en conjunto adaptándolas a cada contexto. Intercambiamos materiales. Analizamos otros como el PEM 2005, planes y programas de estudio, estrategias de trabajo, etc.

Son muchas las acciones que se realizan en una escuela multigrado y podría mencionar varios ejemplos porque cada día es un nuevo reto, una nueva oportunidad de aprender tanto para los alumnos como para el docente. Es muy importante darles seguimiento a las actividades y seguir integrando estrategias funcionales que dejamos de hacer, así como las novedades que nuestra

época nos proporciona.

### **Reflexiones**

La escuela multigrado representa un gran reto debido a las problemáticas que se derivan tales como: atender a un grupo heterogéneo en cuanto a grados y edades, la comunidades donde se ubican son en su mayoría rurales de difícil acceso, no cuentan con todos los servicios y es difícil conseguir materiales didácticos para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje, la gran mayoría de los padres de familia no poseen una preparación académica para apoyar a sus hijos, los ambientes alfabetizadores y de aprendizaje son escasos, las familias son de bajos recursos.

A pesar de las desventajas mencionadas, que en realidad son áreas de oportunidad, la escuela multigrado nos permite desarrollar un sin número de metodologías y estrategias de enseñanza tales como: organización en mesas de trabajo y en equipo, tutorías entre pares, transversalidad de contenidos, retroalimentación de contenidos, saberes comunitarios, integración de alumnos con ritmos y estilos de aprendizaje diferentes, atención personalizada, transversalidad de contenidos para mejor distribución del tiempo, aprovechamiento de los elementos del contexto, actividades lúdicas, producción de textos propios, adecuaciones curriculares pertinentes, trabajo colaborativo entre docentes, etc.

El transformar desventajas en áreas de oportunidad nos permite ver el trabajo multigrado desde una perspectiva superior, aportando a nuestros alumnos verdaderas oportunidades de desarrollo y contribuyendo a mejorar la educación del país.

## Referencias

Freinet, C. (2005). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. Ed. Siglo XXI

Garfías Hernández, D. (30/03/2019). La educación multigrado en México. *Revista Red INNE*.  
<https://historico.mejoredu.gob.mx/la-educacion-multigrado-en-mexico/>

Gurría, E. (21/09/2022). La transversalidad en la educación. *Revista Aula*.  
<https://revistaaula.com/la-transversalidad-en-educacion/>

Mogollón, O. y Solano M. (2011). *Escuelas Activas. Apuestas para Mejorar la Calidad de la Educación*. FHI 360.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. SEP.

## La Escuela Multigrado y su Contexto Comunitario en la Nueva Escuela Mexicana

*The multigrade school and its community context in the New Mexican School*

Norma Dalila Orozco Morales<sup>1</sup>

---

**Recibido en:** 29 de mayo de 2023

**Aceptado en:** 1 de agosto de 2023

---

### Introducción

Esta historia comienza en el 2018 cuando por decisión propia me incorporé al aula multigrado unitaria, después de trabajar 10 años en las escuelas de organización completa con más de 15 docentes. En la actualidad presto mis servicios como docente en la institución educativa “Francisco I. Madero” en la comunidad de Santa Rosa de Lima en el aula multigrado Unitaria.

Esta narrativa está situada en el Municipio de Ocotlán de Morelos, Oaxaca a 10 minutos de la cabecera municipal. Cuentan los habitantes de la comunidad, que el nombre de Santa Rosa de Lima es en honor a la virgen traída por un hacendado quien construyó varias haciendas en el corredor del Valle de Ocotlán de Morelos Oaxaca, México para generar empleos por medio del trabajo con el trapiche<sup>2</sup>. Esta agencia municipal está constituida por una figura legal encargada de vigilar y brindar protección a sus ciudadanos, la máxima autoridad es el agente municipal, un tesorero, un secretario, topiles, etc. Es en este contexto social donde la diversidad de alumnos ha logrado un aprendizaje rico de experiencias en comunidad en la cual situó mi práctica educativa desde un enfoque comunitario y de aprendizaje.

---

<sup>1</sup>Directora de la Escuela Primaria Francisco I. Madero. Escuela Primaria Multigrado Unitaria. Valle de Ocotlán de Morelos, Oaxaca, México. yunuem062017@gmail.com

<sup>2</sup> El trapiche es un molino con el cual se obtiene el jugo de la caña y del cual generalmente se produce la panela o bien se obtiene azúcar.

## Desarrollo

Hace cinco años comencé este recorrido observando una escuela abandonada, con poca infraestructura, con solo tres alumnos, con problemas internos (la falta de comunicación entre los agentes educativos, la poca vinculación escuela - comunidad y la baja demanda de estudiantes en la escuela) y una línea muy delgada de comunicación entre los agentes educativos por la pérdida de confianza hacia la imagen de los profesores, con todo este contexto el avance del rescate de nuestra escuela comenzó trabajando con los tres niveles de concreción del currículum. Situar el nivel MACRO que ha servido de mucho para no perder de vista los conocimientos nacionales e internacionales y no salirnos del contexto que los organismos internacionales de educación proponen para elevar la calidad de la educación y sin perder la esencia del diseño curricular que me permitió, transversalizar los contenidos de los planes y programas, articularlos en una dosificación de contenidos en el grupo unitario con la autonomía curricular me permito desarrollar todas estas actividades, logrando cumplir nuestros objetivos. Para centrar este texto narrativo comenzaré retomando al siguiente autor:

Cuando definimos el currículum, estamos describiendo la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional, etc. (Sacristán, 2007, p.16)

El currículum oficial es una selección disciplinar de un grupo de personas con la finalidad de lograr una meta, un objetivo, que propone un camino, un asunto de interés público, por lo que el currículo de la educación básica comprende los intereses nacionales en su conjunto.

El currículum tiene como excelencia una reproducción social pero también los profesores podemos transitar a una función transformadora cultural y social como la que menciono. Los docentes pueden vincular los saberes comunitarios con los contenidos oficiales es aquí donde la comunidad se vuelve el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, vinculada con la realidad de cada alumno para lograr un proceso histórico de construcción social.

“El currículum es el recorrido o trayectoria personal (correr/"currar" por la vida) que ha dado lugar, sin duda, a un conjunto de experiencias y aprendizajes. Por un lado, cada individuo (tanto alumnado como profesorado) es portador de un currículum, como conjunto de experiencias de vida (escolares o no) que han forjado la identidad, personalidad y capital cultural con que cuenta”. (Bolívar, 1999)

El proyecto escolar de la institución fue diagnosticado, propuesto, consensuado entre todos los agentes educativos para así cobrar sentido, pertinencia en la vinculación escuela- comunidad

que nos permite vincular directamente a todos los agentes educativos dentro y fuera del aula escolar.

En la planeación de nuestra clase es importante situarnos en el contexto e intereses de los estudiantes, según Sacristán “Cuando los intereses de los alumnos no encuentran algún reflejo en la cultura escolar, se muestran refractarios a múltiples reacciones posibles: rechazo, enfrentamiento, desmotivación, huida.” (Sacristán, 2007, p.35)

Innovar la enseñanza, encontrar metodologías que nos inviten a involucrarnos más en el aprendizaje, es uno de los múltiples retos que tenemos como docentes pero que se puede transitar de una forma más divertida dentro y fuera del aula de clase. Tomando en cuenta estos elementos podemos ejemplificar los 14 principios pedagógicos de La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. México: Secretaría de Educación Pública y situar al alumno- contexto- escuela como lo hemos realizado en la Escuela Primaria “Francisco I. Madero” de la agencia municipal de Santa Rosa de Lima y que a continuación presento:

1.- Ejemplo: las visitas en la comunidad, poner al estudiante, su aprendizaje como eje central del proceso educativo para así ayudarlos a desarrollar su potencial cognitivo que les ayuden a participar en las actividades escolares, familiares, comunitarias, la enseñanza es significativa si genera aprendizaje verdadero, aprender de la historia, la cultura, los valores, sus formas de organización que viven en sus comunidades pero de las que por ser pequeños sus puntos de vista no son tomados en cuenta fue la tarea principal de este proyecto educativo, así iniciar con este proceso de comunalidad, observar las calles, sus necesidades en servicio, sus formas de comunicarse, sus formas de elección con su sistema normativo de gobierno ( usos y costumbres) en infraestructura, su represa y sus cerros que rodean a la comunidad, la vegetación, la producción de su propio alimento como ciudadanos. Como comunidad escolar el ciclo escolar 2022-2023 nos permitió concluir el proyecto escolar: ¿Quiénes caminaron donde hoy pisan mis pasos? Con este proyecto realizamos entrevistas comunitarias, buscamos a las personas de más de 80 años de edad para que nos contaran su historia, rescatamos un archivo de fotografías de esos años (1940), logramos que un artista plástico pintará de forma gratuita nuestro proyecto escolar en las bardas de la institución, la escuela ya cuenta una historia en los muros de los ciudadanos que se organizaron para que hoy la comunidad, los niños cuenten con un terreno digno para recibir sus clases, fueron contenidos educativos desde su contexto, teniendo en cuenta el conocimiento previo del estudiante. “No hay enseñanza, ni proceso de enseñanza-aprendizaje, sin contenidos de cultura y estos adoptan una forma determinada en un curriculum”. (Sacristán, 2007, p. 34).

2.-Conectar el conocimiento previo con el nuevo, para crear un proceso de aprendizaje más fluido en nuestra escuela multigrado unitaria donde la socialización siempre será un pilar importante, los niños de primer y segundo grado que comienzan el proceso de lectura y escritura pueden identificar la diversidad de palabras de su contexto. Tercero, cuarto, quinto y sexto pueden redactar textos descriptivos e investigar textos científicos, escribir entrevistas, debates, problemas comunes en la comunidad: los perros callejeros, la importancia de cuidar al medio ambiente, la basura, etc.

3.-Todos en una misma aula compartiendo su conocimiento, socializando su aprendizaje, vinculamos conocimientos tradicionales sobre los tipos y usos de flora de la comunidad; relacionando el aprendizaje de las matemáticas con la agricultura, unidades de medidas, el perímetro, área, figuras geométricas en parcelas, la enseñanza y el aprendizaje de saberes con las visitas a personajes importantes de la comunidad, visitar, escuchar aquellos libros vivos que conocían sobre la fundación del pueblo, de la escuela, etc., así abordando otro principio pedagógico que es estimular la curiosidad. El profesor será responsable de diseñar estrategias que hagan relevante el conocimiento para que el alumno tome control de su proceso de aprendizaje.

4.-Asimismo, es importante reconocer la naturaleza social del conocimiento, el trabajo colaborativo para que los estudiantes debatan, generen nuevas ideas; que los alumnos más aventajados contribuyan a la formación de sus compañeros como los niños monitores en el aula de clases, siempre reforzando los valores de empatía, amor, respeto, solidaridad, fraternidad con aprendizaje vivencial logrando uno más de los principios pedagógicos fomentando valores como respeto, solidaridad y justicia.

5.-Contextualizar las enseñanzas para que el estudiante las relacione con la vida cotidiana, dando lugar a la diversidad de conocimientos y habilidades del estudiante como las muestras gastronómicas donde los padres de familia ayudan a sus hijos. Los juegos tradicionales de la comunidad que de generación en generación se han mantenido favorecen a la cultura del aprendizaje del estudiante se comunique con otros para seguir aprendiendo y construir conocimiento individual y colectivo. Apreciar la diversidad como fuente de riqueza.

6.-Los alumnos cuentan con diversas fuentes de información, por lo que ahora se considera de suma importancia el uso de las nuevas tecnologías para incorporarlas adecuadamente al aula, el aprendizaje de conocimientos científicos, tecnológicos que permiten que los alumnos conozcan desde un dispositivo electrónico el mundo, sus formas de organizarse, las maravillas que existen fuera de sus contexto, aprendimos en colectivo que somos sujetos históricos viviendo en territorios

y tiempos concretos, dentro de una vida cotidiana donde cada uno construye su identidad, el vínculo con la comunidad, la relación con la naturaleza y la diversidad étnica, cultural, social, cada uno de estos elementos son indispensables para lograr.

### **Consideraciones finales**

Una solución para algunos problemas educativos que tenemos en nuestra práctica docente es la autonomía curricular, esta nos permite conocer contextos, realidades de los niños y niñas, de la sociedad para transitar de una escuela tradicional a una escuela que favorezca la cultura del aprendizaje comunitario, cada alumno tiene una historia que contar, que compartir, que enseñar dentro de la vida cotidiana donde cada uno construye su identidad, el vínculo con la comunidad, la relación con la naturaleza y la diversidad étnica, cultural, social son procesos importantes para la formación de ciudadanos con empatía en la democracia es aquí donde el marco curricular nos permite ser co diseñadores, los creativos en la educación para transformar la realidad histórica en nuestra práctica diaria, recordar que somos productores de cultura en el aula.



## Referencias

- Bolívar, B. (1999). El currículum como un ámbito de estudio. (Madrid ed.).
- Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. Recuperado de [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1\\_Marco-Curricular\\_ene2022.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf)
- Sacristán, J. G. (2007). El curriculum: una reflexión sobre la práctica (Novena Edición ed.). Morata.

## El Diálogo en la Supervisión y Apoyo Técnico Pedagógico en Multigrado

*The Dialogue in Supervision and Technical Pedagogical Support in Multigrade*

Ada Bárcenas Olvera<sup>1</sup>

---

**Recibido en:** 1 de junio de 2023

**Aceptado en:** 7 de agosto de 2023

---

### Introducción

La presente narrativa expone la experiencia del apoyo técnico pedagógico en el acompañamiento, seguimiento y asesoría en las escuelas primarias de la Supervisión escolar 124 del municipio de Tasquillo, Hidalgo. El objetivo es dar a conocer cómo los docentes con funciones de asesoría técnico-pedagógica, quienes acceden a la comisión por invitación o necesidades del sistema, carecen de una formación, acompañamiento y seguimiento para el desarrollo de su función, tanto en escuelas de organización completa, como en multigrado; además de dar a conocer cómo el diálogo horizontal constituyó otras formas de actuar e intervenir.

Aunque la función de la supervisión escolar y apoyo técnico pedagógico se complementan y basan en documentos oficiales que expiden los ámbitos de intervención, las líneas de acción y las actividades a desarrollar, éstas requirieron modificaciones y transformaciones al llevar a la práctica, debido al periodo de pandemia; esto permitió que se concibieran otras prácticas y formas de mediación a partir del diálogo horizontal entre la supervisión escolar y los colectivos multigrado.

El contexto en el que se desarrolla esta experiencia es rural e indígena. Las tres escuelas de esta modalidad a cargo de la zona escolar se ubican en la región del Valle del Mezquital con población hablante de la lengua indígena **hñahñu**, donde prevalecen prácticas socioculturales derivadas del pueblo otomí, usos y costumbres, con escuelas multigrado tridocentes y bidocentes.

---

<sup>1</sup> Asesora Técnica Pedagógica en Zona Escolar 124, Tasquillo, Hidalgo. Secretaría de Educación de Hidalgo, México. [adis.barcenas@gmail.com](mailto:adis.barcenas@gmail.com)

Respecto al magisterio y la función de supervisión, predomina la cultura escolar tradicionalista basada en algunas prácticas didácticas y pedagógicas obsoletas, la idea de castigo, fiscalización, estructura, verticalidad, sindicalismo y paternalismo. El periodo en el que se desarrolla dicha experiencia inicia en el año 2020 durante la pandemia por SARS-COV2 covid19 y continúa hasta el día de hoy, en el preámbulo de la implementación del Plan de estudio 2022.

Bajo dicha temporalidad destacan importantes hallazgos: en cuanto a la supervisión, la importancia del acompañamiento a los docentes que inician en la función de apoyo técnico pedagógico, la necesidad de espacios de diálogo horizontal entre quienes representan la supervisión escolar y los docentes multigrado, así como con la comunidad educativa, donde persista la reflexión, el diálogo y la generación de propuestas que atiendan las necesidades de cada miembro de la comunidad escolar acompañado de un seguimiento y evaluación a la práctica directiva y docente con instrumentos de orientación y valoración.

Por otra parte, con los docentes, la falta de la actualización y desarrollo de competencias y habilidades tecnológicas, la ausencia de estrategias metodológicas que atiendan las necesidades de las escuelas multigrado y la escasa atención a los niños que requieren alguna atención diversificada, la colaboración entre pares y la falta de coordinación con los padres de familia respecto a la falta de acompañamiento en las actividades escolares.

## **Desarrollo**

Al llegar al estado de Hidalgo, procedente de la CDMX donde trabajé algunos años, comencé a laborar en el municipio de Chapantongo. Al estar en esa zona vi y escuché cómo la supervisión escolar priorizaba el apoyo a las escuelas multigrado en comparación a otras de organización completa, pues su práctica docente era diferente con la implementación de proyectos formativos, esto me causó inquietud y curiosidad por lo que intenté hacer el cambio de centro de trabajo a otro con esta modalidad, sin embargo, no fue posible porque estaba de licencia por maternidad.

Posteriormente, al lograr el cambio de zona al municipio de Tasquillo, más cercano a mi domicilio, accedí a multigrado, con pocos compañeros, plantilla renovada y un imaginario personal construido en torno al quehacer docente en esta modalidad, producto de lo observado en la zona anterior, sin embargo, la realidad y contexto eran distintos.

Como varios docentes que desconocen la manera de intervenir por primera vez, las maestras con las que coincidimos en ese ciclo escolar tuvimos dificultades para diseñar la

planificación, tratamos grado por grado, con temas comunes, incluso con planificaciones descargadas elaboradas por otros colegas multigrado, pero no funcionaron y optamos por iniciar con el diseño propio de algunos Proyectos Formativos (2014)<sup>2</sup>. Con esta propuesta, en corto tiempo, conocimos más de la comunidad, las prácticas de crianza, algunos saberes comunitarios en torno a la siembra, los juegos, juguetes tradicionales y las fiestas.

Esta estrategia metodológica de intervención fue una propuesta didáctica de trabajo, a nivel local, para el desarrollo de competencias en las escuelas multigrado que inició en el año 2014<sup>3</sup> e implementadas por varias escuelas a nivel estatal, obteniendo buenos resultados; se editaron libros de apoyo, se llevó un seguimiento por parte de las autoridades correspondientes y brindaron algunas capacitaciones; al menos en la zona, con el paso de la educación a distancia no lograron concretarse, no obstante, en años anteriores algunas escuelas replicaron los proyectos editados con muy buenos resultados.

Las aproximaciones y primeros intentos de los proyectos formativos por ensayo y error continuaron, pero ¡oh sorpresa!, llegó el periodo de confinamiento y terminamos el ciclo escolar a distancia. Cabe mencionar que la zona se encontraba sin la figura de Asesor Técnico Pedagógico.

Accedí a dicha función por invitación del supervisor escolar en carácter de reconocimiento, acepté teniendo como principio llevar a cabo lo proyectado en el transcurso de la Maestría en Desarrollo Educativo en la línea de Hermenéutica y Educación Multicultural de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco: espacios de diálogo horizontal entre docentes, alumnos y comunidad en general, generación de nuevos conocimientos a partir de las prácticas sociales y culturales, así como disposición para generar cambios en su práctica docente a partir de la colaboración y la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje.

Iniciamos el ciclo escolar 2020-2021 con actividades en el sector, aunque surgió un problema, el supervisor escolar enfermó de covid19 y no reanudó, nombraron temporalmente a un apoyo desde el sector y la coordinación de las acciones de asesoría las realizamos nosotros.

<sup>2</sup> La propuesta didáctica “Proyectos Formativos. Planificar para potenciar el aprendizaje hacia el desarrollo de competencias I y II”, fue diseñada por el Proyecto Atención a Escuelas Multigrado en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica, Dirección de Educación Primaria, Dirección General de Educación Básica y la Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo. Se consideró una alternativa para planificar en las escuelas multigrado para diversificar las prácticas docentes porque los proyectos, como forma de trabajo, tienen un enfoque interdisciplinar y es considera una estrategia metodológica que sugiere la organización de la enseñanza en situaciones y secuencias didácticas, la cual se fundamenta en la Formación Basada en Competencias y el Enfoque Socioformativo Complejo (ESC) del Dr. Sergio Tobón Tobón.

<sup>3</sup> Aunque en el ciclo escolar 2012-2013 se llevó a cabo un programa piloto titulado PESOEH “Prevención de sobrepeso y obesidad en escolares de Hidalgo”, el cual tuvo lugar en tres escuelas primarias con óptimos resultados.

Fue complicado debido a la inexperiencia en la función y a que los docentes no conocían a

la ATP porque llevaba poco tiempo en la zona, con ello se generaron prejuicios acerca de la capacidad y experiencia laboral, sobre todo, por las docentes de mayor tiempo de servicio y porque las actividades se realizaban a distancia de manera virtual.

Por consiguiente, y la razón por la que escribo esta experiencia, es la dificultad para trabajar con el colectivo multigrado cuando hay escasa formación, acompañamiento, información y colaboración por parte del mismo sistema, la falta de espacios de diálogo, discusión y reflexión con autoridades inmediatas, con directivos y docentes, aunado a las problemáticas que dejó al descubierto la pandemia y la educación a distancia.

El salir de la escuela multigrado, las aproximaciones a los proyectos formativos, la línea de formación de la maestría y otros saberes en torno a la intervención pedagógica en escuelas multigrado y al diálogo intercultural, fueron referentes para establecer algunas acciones a distancia; una de ellas, la capacitación del diseño e implementación de Proyectos Formativos (PF) en coordinación con la ATP del sector, la cual representaba una metodología adecuada para intervenir, el acercamiento con los compañeros generando espacios de diálogo horizontal y el apoyo a algunos docentes con mayor tiempo de servicio y edad.

De inicio la capacitación con la ATP con experiencia en la metodología de trabajo con PF iba muy bien, pero con el paso de las sesiones, al ser virtuales, los docentes dejaron de conectarse y tener interés debido a que la sesión quedó en lo informativo, además, implicaba un tiempo extraordinario a la jornada laboral. Por otra parte, se discutió con el colectivo multigrado la baja operatividad de los mismos proyectos, ya que la propuesta se vio afectada por las actividades a distancia, tanto en la instrucción como en su implementación.

Posteriormente, en horas contra turno, tratando de generar espacios breves de encuentro e interacción, se agendaron reuniones con los colectivos para conocer sus necesidades con respecto a la elaboración de las fichas de trabajo a distancia, el diagnóstico de alumnas y alumnos, estrategias de evaluación, diseño y ejecución del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), solo que con dos de tres colectivos sesionamos alrededor de 10 minutos porque todos los docentes decían que no requerían apoyo, por lo que este intento resultó un fracaso.

Tiempo después, el sector nos pidió revisar las fichas de trabajo que estaban enviando a casa, debido a las quejas que manifestaron algunos padres de familia por la extensión de las actividades solicitadas o de lo contrario cortas y sin sentido. En gran parte de los docentes hubo inconformidad por el llamado a revisión, algunos si entregaron, otros no y en varios casos las sugerencias y observaciones emitidas causaron inquietud y molestia.

Las observaciones y sugerencias remitidas vía correo electrónico bajo un formato sencillo se emitieron a partir de las capacitaciones de cómo elaborar la planificación a distancia, un sencillo formato con criterios y elementos fundamentales de la planificación, procesos y momentos pedagógicos para valorar el diseño de las fichas, si bien tenían un respaldo técnico y pedagógico, no fue del agrado de los compañeros.

Sin embargo, en una sesión virtual con el colectivo multigrado al reanudar actividades el Supervisor escolar, platicamos directamente con algunos compañeros acerca de esta revisión, fue en este diálogo que comprendimos la importancia de platicar cara a cara sin prejuicios y escucharlos sin objeción o prescripción, en este espacio horizontal se lograron algunas reflexiones y acuerdos, algo que fue complejo al inicio de la función. Con el paso del tiempo, logramos observar cómo equipo de supervisión que después de abrir estos espacios sin presión o llamados de atención, se generaron cambios en las fichas de actividades y posteriormente en las planificaciones didácticas.

En ese momento fue cuando visualizamos ciertos hallazgos: los docentes de mayor tiempo de servicio eran los más renuentes de acompañar, había dificultades para planificar a distancia, algunos de ellos desarrollaban prácticas pedagógicas tradicionales y en el menor de los casos su formación académica con perfiles sin afinidad al ámbito educativo, determinaban su quehacer docente.

Aunado a ello, su intervención pedagógica estaba separada por grados y no por ciclos, faltaba la atención diferenciada de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP'S), además de la escasa colaboración entre docentes y directores comisionados<sup>4</sup>, así como con los padres de familia. Otra constante fue el prejuicio hacia la figura del apoyo técnico y la supervisión escolar, la cual estaba considerada como punitiva y fiscalizadora, ante esos comentarios, hubo cierto desánimo e impotencia como equipo de supervisión por no poder desarrollar la función como se debía, así que optamos sólo por ejecutar lo que pedían en el sector, es decir, actividades de carácter administrativo, oficial y que no transgredieran el sentir de los compañeros docentes.

<sup>4</sup> Los docentes comisionados en multigrado son los docentes que tienen a cargo las responsabilidades administrativas y de gestión en las escuelas sin directores efectivos. En algunos colectivos las actividades se distribuyen entre los docentes, pero en otros se deja toda la comisión a un solo compañero a pesar de tener la función de docente frente a grupo

Al finalizar el ciclo escolar las condiciones cambiaron, solicitamos al sector algún tipo de apoyo, ellos nos proporcionaron dos documentos: Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica SATE (2017)<sup>5</sup> y otro titulado Servicio de Asesoría Académica y Acompañamiento a las escuelas SAAE (2021)<sup>6</sup>, el primero emitido por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) y el segundo por la Unidad del Sistema de Carrera profesional para las maestras y los maestros (USICAMM).

En ambos documentos reconocimos los lineamientos generales para la prestación del servicio de asistencia técnica y académica en las escuelas de educación básica, con ello identificamos a detalle algunas de nuestras funciones y responsabilidades, el campo de acción e intervención y, en coordinación con el Supervisor, diseñamos propuestas para emprender algunas actividades vinculadas con las líneas de acción de la Dirección de Educación Primaria General y el Sector, quienes promueven dichas acciones a razón de las necesidades y problemáticas del nivel.

Según los lineamientos del SATE (2017), el acompañamiento requiere de la colaboración continua, planificada y sistemática de la supervisión de zona escolar durante el ciclo escolar. Consiste en un conjunto de acciones para superar un reto, una dificultad o una necesidad, según lo determine la autoridad correspondiente; para el desarrollo y seguimiento de las acciones, ésta incluirá sesiones de trabajo colaborativo, de forma continua y sistemática, así como la valoración de las acciones emprendidas a lo largo de las sesiones del Consejo Técnico de Zona (CTZ) y/o Consejo Técnico Escolar (CTE).

El SATE (2017), define a la asesoría como un proceso formativo y de fomento de habilidades que desarrolla la supervisión escolar para la mejora de las prácticas docentes y directivas. Tiene el propósito de lograr que el personal docente y directivo sea capaz de impulsar de forma autónoma procesos de mejora en sus prácticas educativas, en atención a las situaciones o necesidades de incidencia en los aprendizajes de los alumnos y en la prestación del servicio educativo.

Por ende, al seguimiento lo definimos como el uso de diversos instrumentos que nos permiten observar, registrar y sistematizar información para la toma de decisiones, así como la

<sup>5</sup> El objetivo general del SATE es coadyuvar a la mejora del funcionamiento de la escuela y de las prácticas profesionales docentes y directivas, por medio del apoyo, la asesoría y el acompañamiento especializados, a fin de brindar a los alumnos una educación de calidad con equidad e inclusión.

<sup>6</sup> El fundamento legal establece que el artículo 87 de la LGSCMM determina que el Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas de educación básica significa un apoyo a la mejora de la práctica profesional de las maestras, los maestros y los directivos escolares, bajo la responsabilidad de los supervisores de zona escolar, quienes deberán informar los resultados y avances a la autoridad educativa de las entidades federativas. Por definición el SAAE es el conjunto de mecanismos debidamente articulados, cuyas actividades están orientadas a apoyar la mejora de las prácticas educativas de maestras, maestros, técnicos docentes y directivos, así como a fortalecer la capacidad de gestión de las escuelas de educación básica, con la intención de impulsar el logro de los fines educativos. Cada función (Supervisor, ATP, AT y Tutor) tiene definidas sus responsabilidades.

valoración y pertinencia de las acciones realizadas, en un proceso horizontal en el que se realiza autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de ambas partes.

En este sentido, las actividades fueron insuficientes para apoyar al colectivo multigrado ya que son casi nulas las líneas de acción para esta modalidad, a pesar de que más del 50% de las escuelas en el estado son multigrado, sin embargo, en la zona se generó un leve cambio en cuanto a la comunicación, había más disposición del colectivo a escuchar algunas observaciones y sugerencias, a dialogar y conocer las situaciones y condiciones de cada uno, en consecuencia de la movilidad permanente de compañeros, quienes permitieron el acompañamiento y la asesoría.

El siguiente ciclo escolar fue la base para dar un paso más, ya que iniciamos el trabajo semipresencial y hubo mayor confianza con el colectivo multigrado; el espacio de los Consejos Técnicos Escolares nos permitió como supervisión conocer más de cerca las problemáticas, trayectorias de los docentes, inquietudes, fortalezas y dificultades.

Así mismo, la jefatura del sector coordinó algunas sesiones para conocer y dialogar el SAAE (2021) por iniciativa de las autoridades estatales. Bajo el documento se logró establecer, proponer y diseñar formas más horizontales y dialógicas de llevar el acompañamiento, seguimiento y asesoría de los compañeros docentes en coordinación y colaboración con el Supervisor escolar y resaltando la importancia de la colaboración e iniciativa del docente con funciones de apoyo técnico pedagógico.

Cabe señalar, que la disposición al trabajo en equipo del Supervisor generó mayor certidumbre entre los docentes y directivos al introducir dentro de su discurso institucional la finalidad de la función de la supervisión escolar, en la que se privilegió el acompañamiento, el seguimiento y la asesoría con base a un diálogo horizontal entre las distintas funciones y la supervisión escolar con el propósito de generar un cambio en la atención de las y los estudiantes, así como en el desempeño y quehacer docente y directivo.

Durante dicho ciclo escolar implementamos varias acciones para acompañar a las escuelas multigrado. Con los directores comisionados en multigrado se limitaron las reuniones con la supervisión escolar para favorecer el trabajo y tiempo con los estudiantes y así evitar las salidas innecesarias, de tal manera que cuando había información el equipo de supervisión visitaba las escuelas para dar a conocer indicaciones, entregar recursos y materiales, o se aprovechaban otros medios de comunicación para su envío.

Se trató de reducir la carga administrativa, aunque no fue posible del todo por la dinámica de trabajo híbrido, se realizaron visitas de apoyo y revisión del diseño y elaboración del PEMC



con base a guías de orientación e instrumentos de seguimiento y valoración, en las que cada director tuvo su espacio de retroalimentación y réplica con base a las sugerencias y observaciones emitidas bajo el instrumento de auto y heteroevaluación.

Con los docentes, se permitió que cada colectivo decidiera la estrategia metodológica que les permitiera trabajar a partir de la priorización de los aprendizajes fundamentales e imprescindibles, sin embargo, un colectivo continuó con el trabajo grado por grado, otro implementó los proyectos formativos editados y sólo uno intentó diseñar proyectos formativos propios con resultados favorables. Hecho que también reflejó la atención y diversificación de las actividades didácticas y pedagógicas para y con los niños con NEE y BAP.

Además, se brindó asesoría a dos docentes de larga trayectoria, por lo arraigado de sus prácticas, con sesiones virtuales y presenciales, primero, para el manejo de plataformas como *Zoom* o *WhatsApp*, y segundo, para el diseño de sus fichas de trabajo y consecutivamente a la planificación didáctica de manera presencial. Aunado a ello, se desarrollaron Consejos Técnicos Escolares en los que se privilegió la escucha permanente, el diálogo, el trabajo colaborativo y un agradable ambiente de trabajo, a pesar de la incertidumbre del periodo postpandemia y la implementación de instrumentos como MEJORED, SisAT Y SIREB7 a nivel estatal.

Bajo esta dinámica, identificamos factores que permitieron acercarnos e interactuar de manera asertiva con el colectivo multigrado. Primero, la idea del diálogo horizontal<sup>8</sup> y acompañamiento generó tranquilidad entre los docentes; segundo, el hecho de que la supervisión escolar integrara un equipo y estuviera coordinado en el diseño, gestión, implementación y valoración de un plan de trabajo anual bajo las necesidades y las particularidades de multigrado. Por consiguiente, de lo que se trataba era de brindar un mejor acompañamiento, un seguimiento sistemático y una asesoría adecuada a las necesidades de cada colectivo y particularidad docente.

Se organizaron espacios de escucha para los directores y los docentes, donde descubrimos que al tener esos encuentros persistió la tranquilidad sin un carácter represivo, sin escuchar quejas, reproches o sanciones, sino un intercambio entre ideas, propuestas o soluciones, que, aunque en ocasiones generaban tensión discusiones o conflictos, originaron acuerdos, propuestas y apoyo entre compañeros, recursos de apoyo con materiales bibliográficos, e incluso palabras de aliento y confianza, acordes a cada situación o necesidad.

<sup>7</sup> En el ciclo escolar 2021-2022 se propuso por parte de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo una herramienta tecnológica pedagógica llamada SIREB “Sistema Integral de Reforzamiento de la Educación Básica” en la que docentes y sus alumnos con rezago, tuvieron acceso a materiales y recursos como planificaciones, actividades, audios y videos para reforzar los aprendizajes fundamentales imprescindibles no logrados en la educación a distancia, a través de una plataforma en dispositivos móviles y equipo de cómputo.

<sup>8</sup> Definiré al diálogo como la interacción de dos o más racionalidades culturales para generar procesos de comprensión

Por otra parte, en las actividades de acompañamiento y seguimiento, el diseñar formatos, guías y presentaciones de PowerPoint con información e orientaciones sobre algunos temas posibilitó un ejercicio de retroalimentación a las prácticas docentes y directivas sin presión, obligatoriedad o fiscalización, lo cual nos ayudó a motivar, y en consecuencia, aprender e investigar por su cuenta y escuchar a otros para construir espacios de escucha, así como una base para establecer redes de apoyo y comunidades de aprendizaje, aspecto esencial en el colectivo multigrado.

Finalmente, dentro del presente ciclo escolar, establecimos en conjunto con el Supervisor escolar, una ruta de acción en la que a partir de lo aprendido en los ciclos pasados, partimos de un plan de trabajo anual, no sólo por ser un documento de carácter oficial, sino porque encontramos en él, el instrumento y herramienta para intervenir desde nuestra función, en la cual partimos de un diagnóstico, establecemos nuestros objetivos, metas, líneas de acción, actividades, instrumentos de seguimiento, evaluación y rendición de cuentas para acompañar a los agentes educativos de nuestra comunidad escolar.

Ahora, privilegiamos los Consejos Técnicos Escolares y de Zona como espacios de encuentro, escucha, diálogo y reflexión, a nivel horizontal, seguido de las visitas a los centros de trabajo para escuchar las necesidades, problemáticas y situaciones, así como el acompañamiento en actividades, seguimiento a docentes y asesoría en los temas de relevancia, tanto en asuntos inherentes al quehacer educativo y directivo, como la implementación del Plan 2022.

Y creamos en respuesta espacios de revisión de planificaciones, micro talleres, encuentros entre docentes, asesorías a quien lo requiere y lo solicita y alternativas a resolución de conflictos, con los que hemos visto como cada escuela ha generado diferentes resultados. Por ejemplo, en una escuela tuvieron la iniciativa de implementar la estrategia metodológica de aprendizaje basado en problemas (ABP), quizá con situaciones técnicas a mejorar, pero con resultados satisfactorios, pues hoy cuentan con un huerto escolar autosustentable donde su producción solventa parte de los alimentos de su cocina escolar.

Por último, aunque otra escuela ha optado por seguir trabajando por secuencias didácticas grado a grado, se ha logrado generar espacios de discusión en las que cada docente ha dado a conocer sus razones, siempre tratando de garantizar el derecho a la educación de las y los estudiantes y la atención a sus necesidades, sin reprender o imponer, privilegiando la reflexión de mutua en la construcción, re-conocimiento, re-significación y emergencia de conocimientos para comunicarse, relacionarse y transformarse con el otro con la finalidad de obtener un bien común (Gadamer, 1994)

las prácticas docentes, las cuales ya se encuentran en proceso de cambio, producto de la exploración de los materiales del Plan 2022 y de propio reconocimiento de la importancia de trabajar con otras metodologías en la escuela multigrado.

### **Reflexiones**

Para finalizar, comparto algunas reflexiones con base a la experiencia antes descrita. Si bien, no especifico o priorizo una sola acción, considero que la suma de ellas permitió llegar a algunos aciertos:

En cuanto a la supervisión escolar la pandemia dejó al descubierto la situación en la que se encontraba la función de la supervisión escolar y el papel del apoyo técnico pedagógico: fiscalización, represión, repudio, hartazgo, desde una perspectiva punitiva y de verticalidad a nivel administrativo, lo cual impedía el desarrollo de ambas actividades. Hoy en día, el sentir y las expectativas sobre la función cambió y creó espacios de escucha activa, un diálogo horizontal y la posibilidad de que los docentes y directivos sean copartícipes del proceso de acompañamiento, asesoría y seguimiento en beneficio de ambas partes.

En lo que respecta a los docentes, el periodo postpandemia evidenció su vulnerabilidad ante los cambios, la falta de competencias digitales, sobre todo de quienes tenían mayor tiempo en el servicio. La transición de la educación bancaria a la educación virtual les generó incertidumbre y estrés, por lo que su práctica docente, al no responder a las necesidades de la actualidad y del fenómeno educativo emergente, requerían de un apoyo técnico pedagógico congruente, relevante y acorde a cada una de sus necesidades. Lo que dejó al descubierto otros aspectos relevantes:

- a) El docente con funciones de ATP, que no cuenta con una formación o acompañamiento, requiere de información, actualización, tacto, colaboración con el supervisor y autoridades inmediatas. Además de experiencia en multigrado, disposición, apertura al diálogo y ser quien genere espacios de escucha, diálogo horizontal, colaboración y retroalimentación tanto con directores como con docentes, con la finalidad de diseñar propuestas que responda a las necesidades y particularidades de las escuelas multigrado.
- b) Se requiere que la supervisión escolar y los diferentes actores escolares establezcan espacios de comunicación directa para llegar a acuerdos y soluciones conjuntas en beneficio de la comunidad escolar.
- c) El uso de recursos propios como instrumentos y técnicas de evaluación, guías o materiales de apoyo por parte de la supervisión escolar y el ATP, orienta y facilita el diálogo y los espacios de retroalimentación, pues fortalecen ambas funciones y definen la ruta a seguir

y mide el logro de las metas y los objetivos, a nivel de zona, escuela y de manera particular.

- d) Los espacios en común, sin mediadores de carácter vertical donde se privilegia la escucha activa y reflexiva facilita el diálogo en torno a las problemáticas y las posibles soluciones. Esta idea de los espacios de diálogo entre las distintas figuras y/o funciones es un preámbulo ante lo que se espera del Plan 2022 donde se involucran todos los actores en el proceso pedagógico y de evaluación ente un beneficio en común a nivel comunitario, donde cada uno rinde cuentas de lo que le toca hacer respecto a su posición y función dentro del proceso educativo.

En conclusión, las escuelas multigrado son el origen de una serie de cambios y una perspectiva diferente de la idea que se tenía de la supervisión escolar y la función del apoyo técnico pedagógico. Por lo menos en la zona, se ha logrado una transición de lo prescriptivo a lo dialógico, lo cual, desde una perspectiva hermenéutica, y en concordancia con lo que refiere Arriarán (2009:18) de Gadamer (1994), esta comprensión entre ambas funciones -equipo de supervisión y directivos/docentes- deriva de la escucha entre unos y otros a través del lenguaje como diálogo.

Lo cual debe llegar a un proceso de entendimiento que lleve a una convergencia creativa y superior entre nuestros horizontes y perspectivas y las de los otros, es decir, una *fusión de horizontes*, haciendo conciencia de nuestros prejuicios. Finalmente, un diálogo auténtico permite a quienes interactúan hacerse comprensibles ante sí mismos y ante los otros, de tal manera que el otro pueda respondernos, confirmarnos o rectificarnos, proceso que en educación es un acto obligado.

## Referencias

- Arriarán, S. (2009). *Hermenéutica, multiculturalismo y educación*. México: Colegio de estudios de Posgrado de la Ciudad de México.
- Gadamer, H. (1994). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme. Tomo I.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica*. CNSPD.CDMX.
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Servicio de Asesoría Académica y Acompañamiento a las escuelas*. USICAMM.CDMX.
- Tobón, S. (2014). *Proyectos formativos. Teoría y Metodología*. Pearson Educación. México.