

Capítulo 24. Implicaciones en la atención a grupos multigrado para docentes en formación inicial

Rosa Miriam Estrada Contreras
Juan Abraham Legaspi Durán
Luis Enrique Villanueva Santos
Martha Oliva Ianthe Delgado Ortiz

Escuela Normal Experimental Salvador Varela Reséndiz

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.24](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.24)

Resumen

El estudio se llevó a cabo en una escuela formadora de docentes con la finalidad de conocer los efectos de la tutoría profesionalizante en el desarrollo de habilidades didácticas para intervenir en grupos multigrado. Se llevó a cabo con cinco participantes que recibieron la tutoría mencionada. Se generaron datos a través de un cuestionario, así como de observaciones en modalidad participante y con el registro de los aspectos más relevantes de los diálogos con los y las estudiantes. Se descubrió que el proceso de asimilación de las estrategias ocurrió de manera distinta en cada caso de acuerdo con las actitudes en el grado de involucramiento en el mejoramiento de la práctica.

Palabras clave

Formación docente inicial, habilidades didácticas, multigrado, tutoría profesionalizante

Introducción

Las escuelas multigrado continúan siendo la respuesta a diversas necesidades educativas en comunidades donde persisten condiciones relacionadas con el origen de su sostenimiento (comúnmente público) que favorecen su establecimiento o fundación a causa también de la lejanía con respecto a cabeceras municipales, la vida en ruralidad o en lugares donde la cantidad de estudiantes justifica presupuestalmente que un profesor atienda a diversos grados en una misma aula. Aún cuando en la literatura vigente asociada a la pedagogía del aula multigrado así como en el actual plan de estudios y en publicaciones para el magisterio mexicano de escuelas públicas como MEJOREDU, se invita a que predomine una mirada de potencial pedagógico por encima de la mirada deficitaria. Esta última aún está presente en la cotidianidad de las prácticas docentes percibiéndose de una manera atenuada como una opción pedagógica con amplias posibilidades para la educación de niñas y niños en diversos contextos de nuestro país, en parte debido a las características del acompañamiento y a las áreas de oportunidad en la formación docente, específicamente en los saberes disciplinares, académicos y pedagógicos.

En las escuelas normales mexicanas existen antecedentes importantes para la formación inicial de docentes relacionados con las prácticas de enseñanza en escuelas con grupos multigrado (SEDUZAC, 2015; SEP, SEV, DGESE, 2012; Estrada y Legaspi, 2024). Asimismo diversos profesores e investigadores han publicado estrategias para el trabajo docente en estas escuelas; en el actual plan de estudios para la formación inicial de docentes de la Licenciatura en Educación Primaria, el tercer semestre cuenta con un curso del trayecto formativo Bases teóricas y metodológicas de la práctica denominado: Pedagogía y didáctica del aula multigrado, en el que las y los jóvenes que eligieron la docencia como profesión de vida identifican y exploran el modelo multigrado así como la influencia de prácticas exitosas y bases pedagógicas provenientes de diversos autores como es el caso de Rafael Ramírez, Miriam Nemirovski y Roser Boix (DGESE, 2022).

Asimismo, el curso de la malla nacional es precedido por otro denominado Pedagogías situadas y globalizadoras, en el que se pretende que las y los normalistas, identifiquen, diseñen e implementen proyectos interdisciplinarios con enfoque globalizador, trascendiendo de la selección esquematizada de contenidos para planear la enseñanza, hacia la realización de la lectura de la realidad para crear diseños didácticos a partir de proyectos en los que las necesidades educativas de la comunidad obliguen a utilizar contenidos disciplinares en favor de aprendizajes significativos (Zabala, 2005).

En la organización de la Escuela Normal Experimental “Salvador Varela Reséndiz” para la implementación de los programas de estudio correspondientes a la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI), se gestiona ante las escuelas primarias de organización multigrado la presencia de los Docentes en Formación Inicial (DFI) durante su permanencia durante los semestres quinto y sexto con la finalidad de movilizar los saberes adquiridos y las competencias desarrolladas durante los cuatro semestres previos de formación inicial, en los que han realizado prácticas en condiciones reales principalmente en escuelas de organización completa con aulas donde se atiende un grado a la vez.

En enero de 2022 se dio a conocer el Marco curricular y plan de estudios para la educación básica mexicana, concretándose en el Diario Oficial de la Federación con el acuerdo 14/08/22 por el que se establece el Plan de estudios 2022. En el caso de las escuelas formadoras de docentes el 15 de mayo de 2019 se dio inicio a la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales con el análisis de la formación docente inicial, procesos abiertos, democráticos e incluyentes durante tres años hacia el año 2022. Mientras tanto, en el 2024 están por egresar del programa de Licenciatura en Educación Primaria, estudiantes que ingresaron a la escuela normal en el año 2021, formados mediante el Plan de estudio 2018, sin coincidir en enfoques, materiales ni métodos en relación a las generaciones que ingresaron en el año 2022. Esto despertó el interés por conocer los efectos de las estrategias implementadas durante el Plan de Estudios 2018 que desarrollaron prácticas pedagógicas en aulas multigrado y contar con saberes que refuerzan la implementación del nuevo plan 2022.

Revisión de la Literatura

México cuenta con antecedentes importantes en la atención de estudiantes de nivel primaria con escuelas establecidas en un salón con un maestro o maestra quien además de ser responsable de dirección de la escuela, también lo era de la enseñanza de todos los niños y las niñas sin distinción de edad o nivel (Cano, 2022). Estas escuelas unitarias no graduadas, pronto se distribuyeron en el territorio nacional de la época posrevolucionaria en atención a la demanda de educación pública por parte de la población rural (Rockwell, 2016).

MEJOREDU (2022), resume que en las escuelas multigrado predominan prácticas de enseñanza uniforme, considerando los procesos del alumnado como homogéneos limitando su potencial pedagógico (CONAFE, 2012); además de que persisten las ópticas deficitarias que restan valor a las comunidades donde se encuentran las escuelas multigrado, a sus creencias, formas de vida, costumbres y expectativas sobre el aprendizaje así como a la importancia social de la educación en contextos donde la necesidad de formación dentro de la escuela primaria es sumamente relevante, ocasionando que las prácticas pedagógicas de los docentes no les permitan intervenir adecuadamente.

En el estado de Zacatecas, las experiencias estatales de fortalecimiento a la educación multigrado se han visto representadas según el INEE (2019), únicamente por acciones como la del programa de Asesores pedagógicos itinerantes para apoyar alumnos de telesecundaria, sin evidencia en dicho documento de acciones para los demás niveles de educación básica, específicamente para el trabajo en las escuelas primarias a diferencia del resto de entidades federativas que cuentan según el estudio con más de tres acciones para tal fortalecimiento.

Por su parte, las escuelas Normales han permitido que continúen existiendo proyectos que reconocen y dan atención a las escuelas con uno o dos profesores a cargo de todos los estudiantes de educación primaria, en particular la Normal Veracruzana desde el Plan 1964-1968 y posteriormente planes a nivel nacional con asignaturas regionales y cursos optativos diversos que difunden y forman a los docentes en el desarrollo de habilidades para implementar la pedagogía del aula multigrado (DGESUM, 2022).

El Plan de estudios 2018 (DGESUM, 2018) para la Licenciatura en Educación Primaria propone para los semestres quinto y sexto, un curso optativo denominado Planificación de ambientes de aprendizaje para grupos multigrado, el cual se diseñó para atender las necesidades de la formación de docentes con saberes, habilidades y actitudes coherentes con las exigencias de la práctica profesional en grupos multigrado, en específico señala los siguientes propósitos:

- Analice los escenarios de la práctica profesional para identificar como diseñar situaciones de aprendizaje con saberes de complejidad creciente.
- Diseñe proyectos de innovación docente para desarrollar saberes de complejidad creciente.
- Estudie propuestas de innovación para planificar diversos ambientes de aprendizaje.
- Utilice metodologías situadas para la experimentación de propuestas didácticas a partir de saberes específicos (Secretaría de Educación de Zacatecas [SEDUZAC], 2015).

Esta propuesta estatal considera una metodología de seminario taller en la que se complementa el trabajo realizado por el curso del trayecto de práctica profesional brindando al alumnado elementos teóricos relacionadas con un enfoque globalizador, perspectiva globalizadora o visión globalizadora (Zabala, 2013) la cual plantea como la mejor forma de enseñar a una concepción de la enseñanza en la que el objeto de estudio para el alumnado es el conocimiento y la intervención en la realidad mediante la implementación de metodologías

globalizadoras que potencien las capacidades para dar respuesta a problemas reales en todos los ámbitos de desarrollo personal, social, afectivo, profesional, que por su naturaleza no son simples (Zabala, 2000).

Esta perspectiva brinda importancia a la disposición de instrumentos cognoscitivos que permitan al estudiantado comprender y actuar en la complejidad, pues pretende desarrollar un pensamiento que le facilite identificar el alcance de cada uno de los problemas que la intervención en la realidad le plantea eligiendo distintos instrumentos conceptuales y metodológicos de cualquier campo del saber relacionándolos e integrándolos para resolver problemas para el desarrollo del pensamiento complejo (Zabala, 2013). Este propósito implica a las y los estudiantes de la LEPRI como profesores en formación inicial, quienes, debido a las escasas experiencias de planeación con este enfoque, presentan desafíos que implican la necesidad de ser partícipes en un programa de tutoría profesionalizante que acompañe el proceso en el que alcanzan las competencias propuestas por el curso optativo.

La tutoría profesionalizante, es entendida como una estrategia para la formación que facilita la mejora de capacidades, saberes y habilidades propias de la profesión docente a partir de acciones emprendidas para facilitar las condiciones que conduzcan al desarrollo y dominio de competencias profesionales docentes, pues cuando la estrategia es implementada con profesores noveles puede coadyuvar en su integración en los centros escolares al propiciar el desarrollo de habilidades sociales y pedagógicas que repercuten en el aprendizaje logrado por sus estudiantes. La tutoría profesionalizante favorece al desarrollo del pensamiento crítico aprovechando el potencial de las prácticas pedagógicas al tiempo que proporciona retroalimentación sobre el desempeño (Legaspi et al, 2019). Es una estrategia que surge del enfoque del profesionista reflexivo, cuya intención es propiciar el despliegue de dispositivos para pensar la acción docente y adquirir autonomía crítica en el ejercicio profesional.

Actualmente, el Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria replantea entre sus ejes principales: la integración curricular; autonomía profesional del docente; la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y el derecho humano a la educación (SEP, 2022). El trabajo en las aulas de educación primaria implica el diseño de proyectos a partir de metodologías sociocríticas que tienen como fundamento una pedagogía situada y globalizadora enmarcadas en un plan de estudio que se estructura en siete ejes articuladores y cuatro campos formativos de un currículo integrado e interrelacionado para cada una de las fases y grados que permite la participación entre escuela, familias y comunidad (DOF, 2023).

Para las y los jóvenes de la generación 2021-2025, la transición de planes de estudio ha implicado además de un reto profesional y académico, la puesta en marcha de los saberes docentes adquiridos durante su formación previa. Zambrano (2006) destaca tres tipos de saberes: el disciplinar, el pedagógico y el académico, a partir de estos, se conforman la identidad, la especificidad de la profesión, el ejercicio de la práctica y la vocación de poder que lo caracterizan como profesor.

Para Zambrano (2006), el saber disciplinar de un profesor se relaciona con aquello que conoce, así como la duda sobre lo que conoce añadiendo el término “distancia” para referirse a la falta de “algo” que no estuvo durante la formación docente, algún conocimiento que reconoce no tener, y el cual utilizará para alcanzar el dominio del saber. Define el saber pedagógico como el conjunto de prácticas que un sujeto vive cuando está inmerso en una relación de enseñanza y aprendizaje. Mientras que el saber académico evidencia en la forma en la que el docente transmite sus reflexiones sobre lo que piensa y lo que ve en su experiencia escolar.

Los saberes anteriores, así como su articulación con transposiciones didácticas (Chevallard, 2005) y diversas normas, costumbres y creencias en torno a los Libros de texto se hacen presentes al abordar actividades y contenidos escolares desde la formación, experiencia, conocimientos, condiciones de la jornada de práctica así como de la forma de brindar atención a las necesidades del grupo multigrado para promover aprendizajes significativos en el contexto sociocultural del alumnado y de la escuela (Rockwell y Mercado, 1986).

Metodología

El supuesto de este trabajo se basa en que, de acuerdo a las características de la tutoría profesionalizante, los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI) desarrollan habilidades didácticas para diseñar proyectos socioformativos para grupos multigrado. Es decir, que se podrán apreciar cambios en el pensamiento y en la acción pedagógica de los estudiantes normalistas que participen activamente en la estrategia que consiste, principalmente, en un conjunto de diálogos con la docente formadora.

El estudio se llevó a cabo con un enfoque cualitativo ya que de acuerdo a los propósitos, la intención de la investigación gira en torno a la comprensión de los procesos de formación docente. Este enfoque se caracteriza por concebir al conocimiento como una construcción que se hace de éste desde las múltiples miradas con las que se aprehende la realidad (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2014). Se adoptó una perspectiva de la fenomenología por considerarla como un método que busca la reflexión sobre la experiencia vivida (Van Manen, en Castillo-López, Romero y Mínguez, 2022). En este sentido, la formación de docentes no es un fenómeno acabado así como tampoco existen vías establecidas del proceso

dado que están involucrados aspectos como la cultura de las escuelas de formación, la de los formadores, la singularidad de los estudiantes que aspiran a formarse como docentes, las distintas experiencias e historias de vida de los participantes, entre otros.

Los participantes en este estudio fueron estudiantes de sexto semestre de la LEPRI, 3 mujeres y dos hombres que oscilan entre los 20 y los 22 años de edad. Son oriundos de los municipios cercanos a la institución educativa donde realizan sus estudios de licenciatura. Ésta última se encuentra en el municipio de Juchipila, Zacatecas, en la periferia de la cabecera municipal. Tiene una matrícula de 304 estudiantes que cursan una de las dos licenciaturas ofertadas. Cuenta con servicios de biblioteca especializada en ciencias de la educación con más de tres mil títulos de consulta, laboratorio de informática, departamento de atención a estudiantes para apoyarles con tutorías y asesorías. El 80% de los estudiantes cuenta con beca con recurso federal mínimamente. La planta académica está constituida por 34 docentes y se cuenta con 20 integrantes del personal de apoyo y atención a la educación. En general, es un poblado semiurbano, con alrededor de 10 mil habitantes cuya fuente de ingreso son los salarios de profesionistas independientes y otros que son contratados por el Estado, así como las remesas provenientes de Estados Unidos. Estudiar licenciaturas en educación es la única opción para muchos jóvenes de la región.

La selección de los participantes corresponde a la denominada de integrantes clave, quienes tienen cualidades y características específicas que son de interés para los investigadores. En este caso, lo que interesaba es que quisieran participar y que además compartieran su experiencia sobre el diseño de proyectos didácticos de acuerdo a los principios de la NEM. Interesaba conocer la experiencia de quienes habían demostrado un nivel mayor de asimilación así como de quienes apenas iniciaban en la comprensión de estas modalidades de enseñanza.

Se recopilaron datos a través de un cuestionario que consistía de preguntas abiertas que rescataban la experiencia de las y los participantes. Posteriormente los y las normalistas realizaron el diseño un proyecto didáctico que fue discutido en sesiones de asesoría. De estas se levantaron registros y observaciones tanto de la planeación como de los diálogos entre estudiantes y asesora. Posteriormente y de manera conjunta, se revisaron nuevamente los proyectos planeados y se organizó la información en categorías de análisis. Se analizaron y se generaron categorías alrededor de la experiencia en multigrado, los diálogos con la docente y la percepción del desarrollo de habilidades para intervenir en dichos ambientes.

La validación de los datos se hizo a través de la triangulación de investigadores a través de revisiones de las categorías de análisis conformadas se generó consenso sobre los datos

asociados a cada una y su posible interpretación. El método empleado fue el fenomenológico, que consiste en rescatar las vivencias y experiencias de los participantes clave sobre un evento o suceso en particular así como aspectos de la etnometodología (Hernández-Sampieri et al., 2014). Max Van Manen considera que es un método que facilita la reflexión sobre la experiencia vivida de la existencia humana (como se cita en Castillo-López et al., 2022). En el caso de la investigación educativa permite indagar no solo en los hechos observables sino en el entramado de subjetividades que les dan origen y que al mismo tiempo se despiertan en los sujetos.

Resultados

Los docentes en formación inicial y las escuelas multigrado

En las primeras reuniones con los docentes en formación inicial, se propiciaron diálogos con base en el guion de entrevista semiestructurada basado en las preguntas propuestas por los docentes del trayecto de práctica. Las preguntas exploraron su percepción sobre el trabajo en la escuela multigrado de manera general, las condiciones que hacen de ésta un lugar al que volverán a una segunda jornada de práctica y qué experiencia a nivel personal/profesional han adquirido sobre las prácticas en la escuela de organización multigrado. Al respecto las y los estudiantes de seguimiento señalaron estar satisfechos con el lugar asignado de práctica aun cuando su presencia implica viajar alrededor de una hora para llegar a cada centro escolar. El hecho de ser tratados con respeto y afecto por parte de los profesores titulares y sus estudiantes generó respuestas favorables hacia la realización de sus prácticas en los grupos multigrado. Las y los DFI señalan entre las generalidades, la necesidad de contar con mayores recursos económicos para trasladarse a las comunidades y contar con proveedores de alimento ya que en dichos lugares no logran alimentarse adecuadamente debido a que las escuelas primarias carecen de cocina, cooperativa o comedor y las tiendas comunitarias se encuentran con pocos productos.

En torno a las necesidades sentidas por el grupo de docentes en formación inicial se encuentran además de la alimentación, la de contar con servicio de internet estable en el aula para poder comunicarse e ingresar a recursos en línea para proyectar a sus estudiantes, tener una mejor planificación para dar mejor atención al grupo multigrado y contar con más actividades que sean novedosas para las niñas y los niños. Por parte del trabajo en el aula, tener libros de texto para todos los estudiantes y materiales al alcance, ya que señalaron que en el día a día no contaban con algunos insumos básicos debido a la lejanía de las comunidades y algunas carencias de estas.

La preparación de las jornadas de práctica en grupos multigrado: tutoría en acción

El plan de estudios vigente propone una lectura de la realidad en la que se identifiquen las dinámicas y tensiones con diversos intereses, necesidades y condiciones propios de las personas que habitan un mismo territorio, es fundamental que la escuela estreche lazos para fortalecer las relaciones desde la diversidad favoreciendo la mutua influencia, sin embargo, la jornada de práctica tiene como punto de partida la solicitud de contenidos o proyectos para el diseño de planeaciones didácticas, sin que necesariamente tengan un espacio para conocer a la comunidad a profundidad o realizar un diagnóstico que permita la identificación de necesidades educativas conforme al enfoque globalizador, por lo que el origen de las intervenciones didácticas fue el desarrollo de un contenido o un proyecto del libro de texto, lo que evidencia diversos saberes didácticos adquiridos por el estudiantado normalista.

Todos los docentes en formación inicial de seguimiento desarrollaron contenidos del campo formativo de lenguajes. Para quienes tuvieron grupos multigrado de 1º, 2º y 3º, fue visible la puesta en marcha de saberes didácticos con mayor familiaridad, por ende, secuencias de actividades a manera de proyecto didáctico donde se aprecian actividades apegadas al contenido y proceso de desarrollo de aprendizaje relacionado con los recursos literarios en canciones y poemas. Adicionalmente se percibe en el diseño, la experiencia en la enseñanza de la lengua y sus pautas como el uso y análisis de textos, la lectura y escritura, la creación de un producto que en el caso de los estudiantes entrevistados se trató de una canción – poema para presentar a la comunidad escolar. En cambio, para las y los normalistas que atendieron los grados 4º, 5º y 6º hubo que desarrollar proyectos del mismo campo formativo propuestos por los libros de texto en los que se abordaría el happening y una galería de arte viviente. En ambos casos, los normalistas explicaron en su primera propuesta de planeación que dichas producciones no eran del agrado de las niñas y los niños, por lo que en el primer caso sólo copiaron y pegaron las actividades secuenciadas del libro de texto dando prioridad a las actividades del proyecto que implicaban leer o escribir. En el otro caso, se optó por suplir el cuadro viviente por un dibujo.

Durante las primeras reuniones de tutoría, fue necesario compartir ideas, releer y permitir a los DFI imaginar los proyectos propuestos por el libro de texto con la finalidad de esclarecer qué y cómo favorecer el desarrollo de lenguajes artísticos en el estudiantado por medio del happening y la galería viviente, las implicaciones de realizar este proyecto y esclarecer la metodología con influencia no solo de lo que ellos conocen como la asignatura de Español, sino como un campo formativo que implica el desarrollo, la expresión y comunicación en distintas lenguas. Después de tener estos encuentros para explorar más sobre estas

propuestas, las planeaciones didácticas se modificaron, dando evidencia de secuencias mejor diseñadas aunque con dificultades en la graduación de actividades conforme a los grados atendidos.

En el caso de los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizajes (PDA) propios de saberes y pensamiento científico, tanto para los primeros grados como los de primaria alta, se planificaron por secuencia didáctica, los normalistas no lograron organizar las actividades a partir de una enseñanza situada ni por proyecto bajo el argumento de la falta de tiempo para su abordaje, es visible la prioridad que se le dio al campo formativo de lenguajes.

Las experiencias y saberes pedagógicos de los docentes en formación inicial: lo ganado

Los saberes pedagógicos recuperados por medio de la observación de las clases impartidas por los DFI así como por el análisis de sus planeaciones en la versión final entregada, mostraron que la enseñanza de contenidos y PDA relacionados con la literatura en español pudieron desarrollarse conforme a lo planeado, mientras que aún cuando se planificó para abordar lenguajes artísticos, optaron por cambiar estrategias. En el caso del happening, se optó por hacer en realidad una maqueta y explicar algo que se hizo en dicho material, el DFI acordó con las niñas y niños del grupo hacer una resbaladilla de cartón y explicar una aventura en dicho lugar, limitando las posibilidades que el happening ofrece e intercambiando la puesta en marcha de distintas habilidades de expresión artística por aquellas conocidas por el docente como la explicación frente al grupo, la narración y la maqueta.

Durante las reflexiones sobre lo planificado, los normalistas externaron dudas y comentarios que revelaron incertidumbre y desconocimiento sobre los productos a construir en los proyectos con la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios.

Discusión

Al revisar los resultados salta a la vista lo complejo que resulta para los participantes comprender la profundidad y los alcances de los aprendizajes que deben desarrollar los alumnos y alumnas en las escuelas primarias multigrado. Además, a lo anterior se le suma la demandante y retadora tarea de atender a estudiantes de grados diferentes en un momento en el que todos confluyen. En ese contexto, la interlocución y el diálogo con el tutor constituye un puente entre el saber de los nobeles y el saber experto. Lo anterior se pudo observar cuando después de una charla o momento de revisión como lo dicen los estudiantes, aparecen concepciones más amplias, profundas o acabadas sobre la interpretación de los contenidos y las formas de enseñarlos. En este sentido cobra relevancia la tutoría profesionalizante para ellos por el hecho de externar e intercambiar ideas sobre el hecho educativo que está por acontecer.

Esto lleva a colocar la atención en lo que sucede en los encuentros entre docente en formación y tutor. La sola intención del encuentro y del diálogo que se fija este último y que comunica al otro ya sea directa o indirectamente, marca la pauta para el despliegue de dispositivos mentales que pueden coadyubar a la comprensión o también pueden dificultarla o bloquearla. Sin embargo, estos apenas corresponden a ciertos indicios que requieren de un estudio propio que brinde más información de las implicaciones del tutor en el desarrollo de nuevos saberes pedagógicos.

En los casos analizados se observó que el hecho de concebir la tutoría como una revisión implica que ciertas observaciones son consideradas como correcciones de algo que está “mal”, de un “error” y por lo tanto hacen sentir a las personas como descalificadas aún cuando la intención del diálogo sea propiciar la reflexión como un ejercicio de auto observación y cuestionamiento de las decisiones tomadas para propiciar el aprendizaje de contenidos específicos en niñas y niños de un contexto singular.

Es a través de los diálogos que se revela la experiencia de diseñar para intervenir en grupos multigrado. Mientras que para algunos lo multigrado representa un factor para estreñarse y preocuparse por brindar buena atención a todos los alumnos y alumnas, para algunos otros puede significar alto tan técnico como el desarrollo de planes de clase independientes para cada grado que se tenga en el grupo. Estas visiones de la enseñanza en multigrado pueden deberse principalmente a la falta de referentes adecuados del trabajo docente en este tipo de ambientes. Por otro lado, hay más ejemplos cercanos a ellos que incluso resultan inviables como el ejemplo de aquel estudiante que diseñó un plan de clase para cada grado, sin considerar que en todos tendría que estar interviniendo de manera simultánea.

Por lo tanto, esta discusión se orienta a resaltar la importancia de las características adecuadas de la tutoría profesionalizante así como del conocimiento cabal del docente o la docente en formación inicial con quien se interactúa. Lo anterior, para ser conscientes de los retos en el desarrollo de habilidades didácticas y saberes pedagógicos que enfrentan los formadores y las formadoras

Conclusiones

Las implicaciones que tiene para la tutoría profesionalizante el desarrollo de habilidades didácticas para la intervención en ambientes multigrado son varias. Se puede hablar de la experiencia y el perfil del tutor, la historia de vida y biografía de los estudiantes, las experiencias previas y el primer contacto que tenga con una clase multigrado. Aunque todas estas son implicaciones que marcan la diferencia al menos en la comprensión de este hecho educativo, sigue siendo imprescindible que se cuente con esquemas conceptuales claros de los principios pedagógicos que orientan la práctica educativa.

Este estudio permitió reconocer los efectos de la tutoría profesionalizante en los estudiantes participantes. En algunos promovió la reflexión y articuló dispositivos de actuación que los llevaron a indagar, conocer y comprender lo que se suponía deberían hacer como docentes durante las prácticas profesionales. Solo en dos de ellos pareció no tener ningún efecto. Nuevas líneas de investigación deben orientarse a comprender los casos en que aparentemente no se generan nuevos saberes.

La información que se tiene a partir de esta investigación es relevante para replantear los modelos de formación de docentes de educación básica. El estudio tiene la limitante de considerar una muestra bastante reducida. Tal vez se pueda complementar con un estudio explicativo de los efectos en la dimensión didáctica. El aporte principal es el conocimiento de las dinámicas que se liberan a partir de una actividad que tiene el potencial para transformar la mentalidad de los docentes en formación.

Referencias

- Cano, A. (2022). El trabajo por proyectos en el aula multigrado. Ediciones normalismo extraordinario.
- Castillo-López, M., Romero, E. y Mínguez, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241-267. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>
- Chevallard, Y. (1997), *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, AIQUE Grupo Editor, col. Psicología Cognitiva y Educación.
- CONAFE, (2012). *Modelo de asesoría pedagógica a docentes multigrado*. Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- (DGESUM, 2018). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*. SEP.
- DGESUM. (2022a). Anexo 1. Disposiciones generales de los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica. (23 de agosto de 2023). <https://dgesum.sep.gob.mx/acuerdo160822#:~:text=ACUERDO%20por%20el%20que%20se,Educaci%C3%B3n%20B%C3%A1sica%20que%20se%20indican>.
- DGESUM. (2022b). Anexo 5. Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria. (23 de agosto de 2023) https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/vQtWgf6R6x-ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- DGESUM. (2022c). *Programa del curso Pedagogía y didáctica del aula multigrado*. Primera edición. SEP.
- Díaz-Barriga, A. (2023). Recuperar la pedagogía. *Perfiles Educativos*, 45(180). Recuperado de: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>

- DOF, (2023). Acuerdo 06/08/23 por el que se modifica el diverso número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.
- Estrada, R. M. y Legaspi, J. A. (2024). Desarrollo de habilidades para la intervención en ambientes educativos multigrado en los docentes en formación inicial del sur de Zacatecas. *Voces del Magisterio Rural*, 1(02), 15-30. <https://drive.google.com/file/d/1K7QintvRg4NYJGavRpLfbIL-T3FqCryM/view>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. McGraw-Hill Education.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Evaluación Integral de la Política de Educación Multigrado*. México: Autor.
- Legaspi, J., Escobar, E. y Gómez, J. (2019). Características e interpretaciones de la tutoría como estrategia profesionalizante en competencias docentes. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE.
- MEJOREDU. (2022). Las escuelas multigrado. *Educación en Movimiento*, 1(10), 10-12. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/B10_Boletin.pdf
- Rockwell, E. y Rebolledo, V. (2016). *Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado*. México. Autores. ISBN 978-607- 97459-0-5. Coautoría.
- Rockwell, E. y Mercado R. (1986), *La escuela, lugar de trabajo docente*, México, Cuadernos de Educación, CINVESTAV-DIE.
- Secretaría de Educación Pública-Secretaría de Educación de Veracruz-DGESPE. (2012). *La escuela multigrado: Una propuesta integradora*. Curso Optativo. Plan de estudios, 2012. México: Autores. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/La_escuela_multigrado_Una_propuesta_integradora.pdf
- SEDUZAC. (2015). *Planificación de ambientes de aprendizaje para grupos multigrado*. Curso Optativo 2015. Educación Normal.
- SEP. (2022). Plan de estudios de la educación básica 2022. <https://info-basica.seslp.gob.mx/wp-content/uploads/2022/07/ULTIMA-VERSION-Plan-de-estudios-de-la-educacion-basica-2022-20-6-2022.pdf>
- Zambrano Leal, A., (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere*, 10(33), 225-232. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603303>
- Zabala, A. (2013) *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. GRAO
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa: cómo enseñar*. GRAO