

Las prácticas de docentes que trabajan en educación indígena, escuelas de organización multigrado, telesecundarias y telebachilleratos comunitarios en México

Yolanda Edith Leyva Barajas
Moramay Guerra García

51



Cuadernos
de investigación

INEE

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación
México



Las prácticas de docentes que trabajan

en educación indígena, escuelas de organización
multigrado, telesecundarias y telebachilleratos
comunitarios en México

Yolanda Edith Leyva Barajas
Moramay Guerra García

Cuaderno
de investigación

51

Las prácticas de docentes que trabajan en educación indígena, escuelas de organización multigrado, telesecundarias y telebachilleratos comunitarios en México

Primera edición, 2019

Autoras:

Yolanda Edith Leyva Barajas
Moramay Guerra García

Coordinación del análisis de la información:

Mirna Mónica Santamaría Barreto

Procesamiento y análisis de la información:

Rosa Margarita León Manffer
Elvia Ortega Soriano
Aldo Mauricio Ferrari Belmont
Erick Paredes Rodríguez

Investigación documental:

Rosa Margarita León Manffer

D.R. © Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes,
Alcaldía Benito Juárez; C.P. 03900. Ciudad de México.

Editora

Blanca Estela Gayosso Sánchez

Formación

Martha Alfaro Aguilar
Jonathan Muñoz Mendez

Impreso y hecho en México.
Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Consulte el catálogo de publicaciones en línea: www.inee.edu.mx

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del INEE.

Se autoriza su reproducción por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales. Cítese de la siguiente manera:

Leyva, Y., y Guerra, M. (2019). *Las prácticas de docentes que trabajan en educación indígena, escuelas de organización multigrado, telesecundarias y telebachilleratos comunitarios en México*. México: INEE.



Índice

Introducción	5
1. Antecedentes	7
2. Marco conceptual.....	10
2.1 Educación indígena	12
2.2 Escuelas de organización multigrado	14
2.3 Telesecundaria	16
2.4 Telebachillerato comunitario	17
3. Marco metodológico.....	20
3.1 Diseño del estudio.....	20
3.2 Técnicas de recogida de información	21
3.3 Participantes en el estudio	23
4. Resultados	27
4.1 Resultados de la encuesta en línea	27
4.2 Resultados de las técnicas cualitativas	30
4.2.1 Educación indígena	30
4.2.2 Escuelas de organización multigrado.....	47
4.2.3 Telesecundaria	65
4.2.4 Telebachillerato comunitario	78
A manera de síntesis.....	93
Consideraciones finales	97
Referencias	100
Anexos	103



Introducción

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), a través de la Dirección General para la Evaluación de Docentes y Directivos (DGEDD), con apoyo de las Direcciones del Instituto en los Estados (DINEE), realizó un estudio exploratorio sobre las prácticas de los docentes que trabajan en escuelas de educación indígena, escuelas de organización multigrado, telesecundarias y telebachilleratos comunitarios. El estudio se llevó a cabo de agosto de 2017 a mayo de 2018.

Las escuelas de educación indígena con o sin organización multigrado, las escuelas de educación general con organización multigrado, las telesecundarias (TS) y los telebachilleratos comunitarios (TBC), atienden a comunidades mayoritariamente rurales, de alta y muy alta marginación que, en muchos casos, están conformadas por población indígena. Las condiciones de desigualdad social y económica permean el espacio educativo y en consecuencia ofrecen inequidad de oportunidades y logro del aprendizaje a los niños, adolescentes y jóvenes que más necesidades tienen. Ante este contexto, el docente¹ realiza una ardua labor que frecuentemente trasciende el campo de la enseñanza para mediar entre el contexto de la comunidad y el aprendizaje al que se aspira en el currículo nacional.

Centrados en la compleja situación del docente, el estudio tuvo como propósito conocer, desde la propia perspectiva de los docentes que trabajan en estas escuelas, características de sus prácticas de enseñanza, las funciones de gestión escolar que algunos de ellos realizan además de las funciones docentes; así como las condiciones de su entorno, para analizar la conveniencia de adaptar el modelo de evaluación de desempeño docente y determinar las necesidades de formación para el ejercicio de su práctica.

Con el propósito de alcanzar una mayor comprensión de sus prácticas, se diseñó un método de investigación mixto con tres estrategias: 1) discusión colegiada en el Consejo Técnico Escolar (CTE) o el Consejo Técnico de Zona (CTZ), en el que participaron 3 864 docentes provenientes de las 32 entidades del país; 2) grupos focales en las once entidades con mayor representación de este tipo de servicios educativos, con la participación de 177 docentes en 26 grupos focales por tipo de servicio y nivel educativo; y 3) encuesta de participación abierta en línea, en la cual participaron 4 728 docentes.

De acuerdo con la naturaleza de la información, se llevaron a cabo análisis de estadística descriptiva, así como de interpretación de las narrativas. El análisis permitió identificar: 1) la continua adaptación de las prácticas docentes debido a las condiciones del contexto donde se ubican estos servicios; 2) la interacción de la dinámica de la comunidad y la práctica docente; 3) una formación inicial que no prepara para una práctica en condiciones complejas; 4) el reclamo de los docentes

¹ Por razones estrictamente gramaticales y para facilitar la lectura, en este documento se utiliza el género masculino para referirse tanto a mujeres como a hombres.

para asegurar y fortalecer su formación continua, proveerlos de mejores condiciones de trabajo y de oportunidades de desarrollo profesional; y 5) puntos de tensión en su práctica, derivados de incongruencias entre las demandas de los planes y programas y las condiciones de estas escuelas, que requieren atención inmediata.

El documento se organiza en cinco apartados, en el primero a manera de antecedente se presenta un marco normativo para la atención educativa a las poblaciones en situación de vulnerabilidad, y algunas características de organizaciones enfocadas a su atención. En el apartado 2 se presentan las principales características de la modalidad de educación indígena, de la organización multigrado, así como del servicio educativo de TS y de TBC. En el apartado 3 se describe la metodología de la investigación, y en el cuarto apartado los resultados derivados del análisis de información para cada tipo de servicio y organización escolar de los docentes participantes en el estudio. El reporte finaliza con algunas conclusiones y consideraciones surgidas a partir de los resultados.

Los principales hallazgos de este estudio se discutieron con un comité de reconocidos especialistas en educación indígena y multigrado y en el modelo educativo de la TS,² con el propósito de conocer su opinión sobre los mismos y acerca de la pertinencia de hacer adaptaciones al modelo de evaluación del desempeño para los docentes de estas escuelas, en los instrumentos y en su aplicación. Las aportaciones de estos especialistas coadyuvaron a lograr una interpretación más pertinente, dando sentido a algunos de los hallazgos, principalmente derivados de las técnicas cualitativas. Los resultados también se compartieron con la Junta de Gobierno y con diversos cuerpos colegiados del Instituto, principalmente con el Consejo Técnico de Evaluación de Docentes y Directivos. Algunos resultados se han difundido en actividades y publicaciones dentro y fuera del Instituto, con la finalidad de visibilizar condiciones, prácticas y experiencias de los docentes que deben tomarse en cuenta para la toma de decisiones de política educativa en materia de desarrollo profesional de docentes que trabajan en condiciones de muy alta marginación.

El efecto inmediato de estos procesos de socialización, con expertos en las áreas evaluadas y con técnicos en evaluación a nivel nacional e internacional, fue la adaptación de los instrumentos de evaluación del desempeño docente como prevención de posibles sesgos lingüísticos y culturales, sin modificar el constructo a evaluar, en virtud de que las características del modelo de evaluación permiten reconocer las condiciones escolares y del entorno sociocultural, porque el propio docente evaluado las describe como parte de su evaluación, y las rúbricas de calificación consideran en gran medida la capacidad del docente de responder a estas condiciones y características de sus alumnos. No obstante, la decisión más relevante que se tomó a partir de esos resultados fue la de no convocar de manera obligatoria a estos docentes, hasta que las autoridades educativas atendieran por una parte sus necesidades de formación, y por otra las condiciones de infraestructura y equipamiento básicos para la operación de sus centros de trabajo.

² En el anexo 1, se incluyen los nombres de los integrantes de este comité con una breve semblanza que da cuenta de su experiencia y conocimiento en los tipos de servicio y modelos educativos.

1

Antecedentes

El marco jurídico del Estado mexicano reconoce a la educación como un derecho inherente de las personas y, por lo tanto, debe garantizar un servicio educativo de calidad a todas las niñas, niños y adolescentes sin importar sus condiciones sociales, étnicas o lingüísticas, como lo señalan la Ley General de Educación (LGE) y la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA):

La Ley General de Educación establece que:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables (LGE, art. 2º, 2013, 11 de septiembre).

La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios. Para el caso de los servicios educativos correspondientes a los tipos medio superior y superior, las autoridades educativas promoverán acciones similares (LGE, art. 38, 2013, 11 de septiembre).

La Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes mandata que las autoridades educativas deben:

Establecer acciones afirmativas para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes de grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual, creencias religiosas o prácticas culturales (LGDNNA, art. 57, fracción VII, 2018, 20 de junio).

El gobierno de México también ha suscrito diversos compromisos en el ámbito internacional, como la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), aprobada en 2015 (ONU, 2015) cuyo cuarto objetivo apunta a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. A la luz del sustento legal y de los compromisos contraídos se han regulado acciones para el diseño, la construcción e implementación de políticas públicas en materia de educación para todos, sin embargo, su concreción ha sido un desafío para el Sistema Educativo Nacional (SEN) por su tamaño, complejidad, por la desigualdad social y económica del país. A continuación, se presentan algunas cifras que ayudan a dimensionar este desafío.

En relación a la dimensión del SEN, tan solo en el ciclo escolar 2016-2017, “el servicio educativo atendió a 30909211 alumnos en el tramo de educación obligatoria con la participación de 1 515 526 docentes en 243480 escuelas o planteles” (INEE, 2018c, p. 98), estos datos dan cuenta del tamaño del SEN, que en las dos últimas décadas incrementó de 6 a 15 el número de grados escolares de la trayectoria de educación obligatoria. Ante la dinámica demográfica de población en edad escolar, el esfuerzo ha sido importante pero aún insuficiente, ya que además de su magnitud, se presenta la complejidad de proveer los servicios escolares de manera diferenciada a la población debido a la variedad lingüística (68 lenguas y 364 variantes lingüísticas), la multiculturalidad, la dispersión geográfica de los asentamientos poblacionales, la migración interna de las poblaciones y los cambios en la estructura etaria de la población (INEE, 2017b).

A su vez, las notables diferencias económicas del país han generado una marcada desigualdad social que se refleja en el sistema educativo (INEE, 2018a). Las políticas implementadas no se han traducido en el ejercicio del derecho a una educación que ofrezca condiciones básicas de equidad, que sea incluyente, justa y que contribuya a cerrar las brechas de desigualdad. Muestra de ello son los sectores de la población que son más desfavorecidos económicamente y que aún enfrentan dificultades para asistir a la escuela, recibir un servicio educativo eficiente y lograr buenos resultados educativos. En mayor medida se trata de sectores de población que viven en localidades rurales pequeñas con alto o muy alto grado de marginación, en regiones de difícil acceso en las que viven grupos de personas que han sido vulneradas por su origen étnico, por ser hablantes de lengua indígena o por su condición de migrantes (INEE, 2018a).

El servicio de Educación Media Superior no ha logrado cubrir a toda la población en ese trayecto de edad. “Los jóvenes de 15 a 17 años que cursan la Educación Media Superior y que habitan en zonas rurales representan 36%, en contraste con el 60% de los de las zonas urbanas; y quienes hablan una lengua indígena representan el 29%, en contraste con el 54.5% de hablantes de español” (Weiss, 2017).

Si bien estos datos muestran un contexto que obedece a múltiples variables sociales y económicas también denotan deficiencias en el sistema educativo que es necesario corregir a fin de que el derecho a una educación de calidad se concrete efectivamente para cada niña, niño, adolescente y joven en edad escolar. Se requiere conocer y evaluar la efectividad de las políticas públicas en materia educativa, reconocer y promover las prácticas docentes que, ancladas en los principios de equidad y diversidad, favorecen el logro de los aprendizajes, así como su impacto en la vida de la comunidad.

Entre las acciones de política pública implementadas para lograr la cobertura en el tramo de educación obligatoria del SEN destaca la expansión y diversificación de los servicios educativos, especialmente en localidades de menor tamaño y con mayor grado de marginación, en las cuales, la práctica docente adquiere características particulares. Dicho tramo comprende la educación básica (EB) y la educación media superior (EMS). La EB se realiza en tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. El nivel preescolar se ofrece por medio de cuatro tipos de servicio: Centros de Desarrollo Infantil, general, comunitario e indígena. El nivel de primaria se ofrece en tres tipos de servicio: general, indígena y comunitario. El nivel de secundaria se proporciona a través de cinco tipos de servicio: general, técnico, telesecundaria (TS), para trabajadores y comunitario. De acuerdo con el perfil de formación, la EMS ofrece las opciones de profesional técnico, bachillerato tecnológico y general que se pueden impartir de manera escolarizada y a distancia, así como el servicio estatal de telebachillerato comunitario (TBC).

En preescolar y primaria, los servicios generales se dirigen a alumnos en contextos urbanos, en contraste, las escuelas indígenas originalmente se establecieron en comunidades con presencia importante de esta población, “mientras que los servicios comunitarios se orientaron a la niñez que reside en localidades rurales pequeñas y dispersas o de familias jornaleras migrantes quienes son atendidos por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en centros escolares comunitarios” (INEE, 2017c, p. 26).

Las secundarias generales y técnicas atienden a los adolescentes de localidades urbanas, mientras que la población de localidades rurales asiste mayoritariamente a telesecundarias (TS). Las secundarias comunitarias “se destinan a quienes viven en las áreas rurales más pequeñas y son atendidas por el CONAFE; además, existen secundarias para migrantes que atienden a familias jornaleras en esta condición” (INEE, 2017c, p. 27). El TBC atiende mayoritariamente a jóvenes egresados de la telesecundaria y de comunidades indígenas que viven en lugares cercanos a estos planteles.

Como parte de sus atribuciones, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha realizado diversas publicaciones en torno a la educación indígena, la organización multigrado, la TS y el TBC; algunos presentes en los informes *La Educación Obligatoria en México* (INEE 2016b, 2017c, 2018c); así como las *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas* (INEE, 2017b), el informe 2015 *Los Docentes en México* (INEE, 2015); y *La educación multigrado en México* (INEE, 2019a), entre otros.

En colaboraciones del Instituto con otros organismos, también se han llevado a cabo investigaciones que, a través de la voz de los docentes y de sus narrativas, visibilizan su contexto, la situación de su práctica y las características de la gestión escolar, por ejemplo: el *Estudio exploratorio del Modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados* (Weiss, 2017) realizado con el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV); el *Panorama educativo de la población indígena 2015*, realizado por el INEE en colaboración con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (INEE/UNICEF, 2016) y el *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017* (INEE, 2018d).

Estos estudios coinciden en apuntar que las poblaciones en condiciones de mayor vulnerabilidad social tienden a obtener los resultados educativos más bajos debido a factores como el trabajo infantil, la escolaridad de los padres, las carencias alimentarias, condiciones precarias de salud; o bien a condiciones de las escuelas como una plantilla de personal incompleta, falta de servicios de orientación y educación especial, carencia de recursos materiales o tecnológicos, falta de equipamiento o no funcionalidad del mismo, mal estado de la infraestructura y condiciones de gestión escolar que, estando a cargo de los docentes, se priorizan sobre las prácticas de enseñanza; lo que no sólo compromete la calidad del servicio educativo, sino que coadyuva a reproducir condiciones de inequidad social.

El panorama que se acaba de describir hace evidente que los docentes que trabajan en estos tipos de servicios educativos enfrentan desafíos especialmente difíciles para llevar a cabo su labor, por lo que se decidió analizar a mayor profundidad su percepción sobre los diversos factores del contexto en el que se ubican sus escuelas, cuáles de estos factores afectan el aprendizaje de sus alumnos y qué mecanismos han implementado para trabajar en estas condiciones. En el siguiente apartado se presenta, a manera de marco conceptual, información de políticas públicas nacionales e internacionales en la materia, organizada desde la perspectiva de un modelo analítico sobre la importancia del contexto en el estudio de la práctica docente, con la intención de apoyar el análisis e interpretación de los resultados derivados del presente estudio.

Conocimiento generado con base en investigación educativa ha demostrado la influencia de factores contextuales sobre la práctica docente (Canales y Rueda, 2014; Jornet, González-Such y Sánchez-Delgado, 2014). Los factores contextuales, de carácter interno y externo al sistema educativo, se interrelacionan, configurándose unos a partir de otros e impactando en la eficacia de las escuelas (Murillo, 2004). Jornet *et al.* (2014), distinguen cuatro niveles en el contexto del desempeño docente; 1) el salón de clases, el cual hace referencia al alumnado, a la infraestructura y a los materiales; 2) el contexto institucional, que incluye el centro escolar y el sistema educativo; 3) el contexto social inmediato, que refiere al nivel socioeconómico, la estructura social y de convivencia, y la estructura económica de las familias que componen la población atendida por la escuela; y 4) el mediato o lejano, que refiere a las características socioeconómicas y culturales del país en general o de la región.

Por su parte, Rueda, Canales, Leyva y Luna (2014) proponen un modelo con tres dimensiones en las que agrupan los factores del contexto: la dimensión macro incluye las condiciones y políticas nacionales de la evaluación docente; la dimensión meso engloba las condiciones y políticas institucionales de evaluación docente y el nivel micro examina las condiciones de aula que afectan la práctica docente. Tanto el modelo de Jornet *et al.* (2014) como el de Rueda *et al.* (2014) consideran al aula como el escenario más próximo, cuyas condiciones inciden de forma inmediata en la práctica de los docentes, mientras que los elementos de dimensiones o niveles más amplios influyen de forma indirecta.

Tomando en cuenta el modelo analítico de Rueda *et al.* (2014), para este estudio, en el nivel macro se consideran ordenamientos del marco normativo que regulan los aspectos más importantes del servicio educativo que brindan las escuelas de los tipos de servicio y de organización contemplados. En el *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017* (INEE, 2018d), se hace referencia a una serie de políticas y programas internacionales y nacionales que pretenden regular algunos de los aspectos relacionados con el trabajo docente en este tipo de escuelas. Entre los textos internacionales, destaca el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que señala el derecho a la educación como un derecho humano (ONU, 2015); de igual forma, se encuentra la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), y otros instrumentos legales que prestan especial atención a las minorías, buscan que se preserve el uso de su propia lengua y se favorezca la enseñanza de la lectoescritura, destacan la Convención sobre los Derechos del Niño y su Comité, el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (INEE, 2017d). Entre los documentos nacionales se encuentra la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) que mandata el establecimiento de acciones que garanticen la atención de grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o en situación de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria

o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual, creencias religiosas o prácticas culturales (LGDNNA, art. 57, fracción VII, 2018, 20 de junio).

En el marco de la reforma educativa de 2013 se incluyó en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que el Estado garantizaría la calidad educativa de la educación obligatoria, refiriendo ésta a “la pertinencia de los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa, la idoneidad de los docentes y directivos, para asegurar que los estudiantes alcancen el máximo logro de los aprendizajes” (DOF, 2013, p. 5). En relación con la población indígena, en la Ley General de Educación (LGE) se establece que “todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad” (LGE, 2013, p. 1), por lo que el Estado debe promover la enseñanza considerando la diversidad multiétnica y pluricultural del país y las autoridades tienen la obligación de atender “de manera especial las escuelas en que, por estar en localidades aisladas, zonas urbanas marginadas o comunidades indígenas, sea considerablemente mayor la posibilidad de atrasos o deserciones, mediante la asignación de elementos de mejor calidad, para enfrentar los problemas educativos de dichas localidades” (LGE, 2013, p. 12).

A nivel meso o institucional, se consideran las condiciones en las que operan las escuelas. Los datos estadísticos del INEE (2017b) permiten identificar que en las localidades de alto y muy alto grado de marginación los servicios escolares que se prestan para los niveles preescolar y primaria son de los servicios indígena y comunitario.¹ La organización escolar incompleta, es decir, que las escuelas no cuentan con la plantilla básica para desempeñar las funciones docentes y directivas, es común en las escuelas que atienden a las poblaciones de las zonas rurales ya sean generales, indígenas o comunitarias (tabla 2.1).

Los factores que explican la existencia de escuelas con organización incompleta, así como su funcionamiento, representan un gran interés para la investigación social y educativa, por ello, se han documentado con profusión las condiciones de precariedad en que subsisten la mayoría de ellas, así como las diversas respuestas docentes a la contingencia y la diversidad de estudiantes que asisten (Rockwell y Garay, 2014). La organización incompleta, específicamente la falta de un docente exclusivo para cada grado, se asocia con la enseñanza multigrado, por la coexistencia de niños inscritos en diferentes grados, con distintos niveles de desarrollo y aprendizaje en una misma aula y atendidos por un solo docente. De acuerdo con la información disponible en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), estas escuelas han prevalecido y siguen representando una proporción importante en las estadísticas del Sistema Educativo Nacional (SEN) de México, como lo muestra la tabla 2.1.

Finalmente, a nivel micro se consideran los factores del aula que determinan los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los docentes que trabajan en estas escuelas, como las características de sus alumnos, el rezago educativo, el ausentismo y otros factores que en buena medida dependen de factores familiares y comunitarios de orden cultural, social y económico. Estos factores condicionan la práctica docente ya que implican adaptaciones constantes del currículo, el tipo de estrategias didácticas y materiales para la enseñanza, los métodos de enseñanza y los logros de aprendizaje, entre otros (Cruz y Juárez, 2018; Jiménez, 2015; Juárez y Lara, 2018; Romero, Gallardo, González, Salazar y Zamora, 2010).

¹ Centros educativos administrados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) que atienden estudiantes de educación preescolar, primaria y secundaria, en localidades de 500 habitantes o menos, con niveles altos y muy altos de marginación.

Tabla 2.1. Escuelas de organización multigrado, por nivel y tipo de servicio

Nivel educativo	Tipo de servicio educativo	Total nacional por tipo de servicio	Número de escuelas multigrado por tipo de servicio	
			Absoluto	%
Preescolar	General	59835	21 337 ¹	35.66
	Indígena	9804	7 501 ¹	76.51
	Comunitario	18 654	15 570 ²	83.47
	Total nacional	88293		
Primaria	General	77 313	31 008	40.11
	Indígena	10 180	7 868 ³	77.29
	Comunitaria	10 511	10 511	100
	Total nacional	98 004		

¹ Incluye escuelas de un docente que atiende 2 grados, un docente que atiende 3 grados y dos docentes que atienden 3 grados.

² Incluye espacios educativos con un líder para la educación comunitaria (LEC) que atiende 2 grados, un LEC que atiende 3 grados y dos LEC que atienden 3 grados.

³ Incluye escuelas con uno y hasta cinco docentes y al menos uno de ellos imparte más de un grado.

Fuente: elaboración propia con base en INEE, 2017d.

A continuación, se presenta una breve descripción con las principales características de los tipos de servicio educativo objeto del estudio, algunas problemáticas detectadas en su funcionamiento, así como algunas valoraciones provenientes del análisis de investigadores y académicos educativos que se han dedicado a estudiar estos tipos de servicio. Cabe señalar que, si bien el servicio comunitario proporcionado por CONAFE atiende a un número importante de alumnos en zonas rurales, los líderes para la educación comunitaria (LEC) no tienen formación inicial en la docencia por lo que no son considerados en las políticas y programas que se elaboran para el magisterio.

2.1. Educación indígena

Este servicio educativo se respalda en el compromiso constitucional que “reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para: preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad” (DOF, art. 2º, fracción A-IV). En esta materia, el Estado mexicano ha aceptado y firmado acuerdos vinculantes que garantizan el derecho de toda persona a recibir una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural, incluyendo el derecho que tiene de recibir educación en su propia lengua² (INEE, 2017a).

En la práctica, cumplir este derecho representa grandes desafíos para el Estado mexicano, por el tamaño de la población que requiere este servicio y por el contexto pluricultural y de diversidad

² Por ejemplo, el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, ratificado por nuestro país en 1990, promovido por la Organización Internacional del Trabajo en el que se precisa el derecho a la educación en la lengua originaria y el de dominar el español.

lingüística. En 2015, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) estimaba poco más de 12 millones de indígenas, proporción que incrementa si se considera la figura de “autoadscripción étnica”³ que utilizó el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 2010. De acuerdo con la información publicada por el INEE (2019a) esta población se concentra en regiones de alta y muy alta marginación de cinco entidades principalmente: Guerrero, Oaxaca, Chiapas, Veracruz y Puebla en las que se reúne a más de 73% del total de hablantes de lengua indígena de entre 3 y 17 años; los cuales tienen altas probabilidades de presentar trayectorias formativas irregulares que desemboquen en el abandono. En este sentido, el mismo INEGI en 2010 registró que “ningún adolescente o joven hablante de lengua indígena y no hablante de español logró concluir la educación secundaria” (INEE/UNICEF, 2016, p. 63).

El modelo educativo planteado para la educación indígena ha transitado de una educación bilingüe a bicultural, y posteriormente, hacia la promoción de una educación intercultural bilingüe orientada a que los estudiantes comprendan la realidad desde diversas miradas culturales para que conduzca, tanto a la escuela como al docente, a implicarse en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. Aunque el enfoque intercultural bilingüe surgió desde el año 2000, fue hasta 2014 cuando se creó el Programa Especial de Educación Intercultural para ser implementado de manera transversal en todo el Sistema Educativo. Al respecto, Schmelkes (2013) considera que la educación intercultural debe ser para todos los mexicanos, incluidos los mestizos, es decir, debería formar parte del modelo educativo de todos los alumnos. El modelo plantea que estas escuelas deben seguir el mismo currículo que otras no indígenas, pero de manera contextualizada y diversificada, y que deben ofrecer educación en la lengua indígena, así como en español.

Entre los esfuerzos concordantes con el enfoque bilingüe intercultural, destacan los Parámetros curriculares de la asignatura de Lengua Indígena (SEP, 2008) que apuntan a orientar la enseñanza de las lenguas originarias en México favoreciendo el desarrollo de la autonomía y la autoestima de los alumnos, la valoración cultural y lingüística, y la valoración de la diversidad, aprovechando la lengua materna como instrumento de enseñanza, de pensamiento y de interacción. También existe el Marco curricular establecido en 2015 por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) dirigido a niños indígenas y niños en situación migrante; recientemente, el modelo educativo de 2017 integró la asignatura de Lengua Indígena, con la de Español e Inglés en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación (SEP, 2017).

Bajo este modelo se promueve un planteamiento curricular flexible que considere las distintas necesidades y contextos de los estudiantes en todas las modalidades: escuelas urbanas de organización completa, educación indígena, migrante, telesecundarias, multigrado, cursos comunitarios, y se establecen contenidos y estrategias que los docentes pueden retomar para su planeación. En este modelo se apuesta para que en cada escuela converjan estudiantes de distintos contextos y conformen una comunidad plural (SEP, 2017).

Con la finalidad de contar con recursos humanos formados específicamente en el modelo educativo indígena y con el propósito de favorecer la enseñanza en la lengua materna, existen desde 2004, licenciaturas orientadas a la formación de docentes bajo el enfoque intercultural bilingüe, una para preescolar y otra para primaria, sin embargo, datos de 2014 indicaron que de

³ INEGI reconoce la autoadscripción indígena a partir del “Autorreconocimiento como persona indígena con base en su propia cultura, tradiciones e historia” (COPRED, 2015, p. 2).

58 502 docentes, directivos y promotores que laboraban en este tipo de servicio, 32 827 no habían acreditado el nivel de licenciatura (INEE, 2017b, p. 84). Esto sugiere la necesidad de hacer un seguimiento preciso de la eficiencia terminal de estas licenciaturas, así como de la trayectoria profesional de sus egresados.

En 2013, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Instituto de Investigación y Estudios en Cultura de Derechos Humanos y la DGEI de la SEP identificaron “Prácticas paradigmáticas” del servicio de educación indígena, por medio de un estudio realizado en seis entidades. El estudio proporcionó información respecto al aprendizaje en contexto bilingüe, así como diversas problemáticas que afrontan en el día a día de la práctica docente. En cuanto al bilingüismo, se identificó que, cuando toda la comunidad escolar y los docentes hablan la misma lengua, en las actividades se prioriza el uso de la lengua materna. En relación con el marco de referencia curricular, se identificó que los docentes reconocen a los Parámetros curriculares como un referente relevante, debido a su aplicación en la clase y posibilidad de adaptación al entorno. El estudio también destacó que una de las mayores dificultades que afrontan en su trabajo es el aislamiento de los centros escolares, ya que dificulta el trabajo con colegas y asesores (PNUD/SEP, 2013).

En otro estudio de 2014, Cynthia Piña analizó casos de docencia con el objetivo de mostrar los factores que circunscriben la enseñanza de la lengua indígena y que influyen en una comunidad de México. Entre sus hallazgos identificó que las estrategias docentes están dadas en función de sus recursos, de la situación social y lingüística de los alumnos, del tiempo que tienen para clase y de las actividades que, como docentes deben cumplir sin ningún apoyo administrativo o manual, por ejemplo, distribuir desayunos escolares, atender a padres de familia, participar en labores de limpieza, gestionar becas, participar en labores de mantenimiento. Esta información converge con los diversos estudios realizados por el INEE entre 2015 y 2019 (Lepe y Rebolledo, 2014).

2.2. Escuelas de organización multigrado

El término “multigrado” caracteriza a las escuelas en las que un maestro atiende a más de un grado escolar; por ejemplo, un preescolar que ofrece dos grados, o tres, atendidos por un sólo docente, o las escuelas primarias en las que un docente puede estar a cargo de dos, tres o hasta seis grados a la vez (INEE, 2019a; 2017d).

En el ciclo escolar 2016-2017, existían en el país 52 452 escuelas multigrado que eran dependientes de la SEP, de las cuales 17 945 eran preescolares, 30 624 eran primarias y 3 883 eran telesecundarias (TS) o secundarias para migrantes unitarias y bidocentes (INEE, 2019a, p. 42).

Para profundizar sobre el tema se recomienda la lectura de *La educación multigrado en México* coordinado por Sylvia Schmelkes y Guadalupe Águila (INEE, 2019a). En esta compilación de textos se describe el origen, incremento, evolución y estado que guardan las escuelas multigrado, su efecto en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, así como las acciones de política dirigidas a este tipo de organización. La lectura del capítulo referente al currículo 2017 y las escuelas multigrado nos lleva a reflexionar sobre las dificultades que afrontan los docentes debido a la coexistencia de niños inscritos en diferentes grados, con distintos niveles de desarrollo y aprendizaje en una misma aula; en respuesta a estos desafíos los docentes hacen adaptaciones curriculares que pueden tener impacto positivo o negativo en los aprendizajes. Los planes

y programas de estudio constituyen el marco de referencia principal del docente para planear sus clases, los aprendizajes que se promueven están dosificados en un “continuo” que se va complejizando a lo largo del tramo educativo y converge en competencias establecidas en el perfil de egreso, cuyo alcance es nacional.

La atención simultánea a niños o adolescentes que están en diferentes grados escolares y con diversos niveles de desarrollo como es el caso de multigrado implica que el docente deba dosificar el aprendizaje, establecer secuencias con distintos niveles de dificultad y complejidad de acuerdo con la naturaleza del aprendizaje y con los supuestos didácticos. Para ello, debe tener el conocimiento completo del marco curricular y el dominio de todo el contenido de todos los grados. Además de la formación didáctica para dosificar los contenidos en una secuencia lógica y continua.

Por otra parte, se han documentado experiencias en aulas multigrado que ofrecen ventajas pedagógicas, propuestas innovadoras en las que los docentes optimizan el trabajo colaborativo, fomentan la sana convivencia y el ambiente apto para el aprendizaje, en virtud de que un alumno tiene el privilegio de convivir de forma cercana con niños y niñas mayores que él, que comparten su aprendizaje y, al hacerlo, le presentan desafíos cognitivos cercanos. Para profundizar en esta información se recomiendan los estudios de Romero *et al.*, 2010; Cruz y Juárez, 2018; y Mejía, Argáandar, Arruti, Olvera y Estrada, 2016.

Se puede afirmar que, con excepción de los servicios comunitarios, no existe un modelo formal en la formación inicial del docente, ni formación continua específica que sustente las prácticas de enseñanza en la organización multigrado. En 2005, la SEP publicó la *Propuesta Educativa Multigrado 2005* en el marco de un Proyecto de Desarrollo de un Modelo Educativo para este tipo de escuelas, aunque dicho modelo no se ha institucionalizado algunos docentes reportan utilizarlo para preparar sus clases (SEP, 2005).

Teniendo como base esta propuesta y con el fin de determinar elementos de asesoría pertinente para estos docentes, en 2010 Romero *et al.* llevaron a cabo un estudio de evaluación que consistió en explorar de qué manera el docente organiza y define su plan de clase y cómo concreta su planeación en el aula. Encontraron esquemas de planeación distintos; destacaron que algunos docentes planean un tema común para sus clases, —tarea que calificaron de difícil y laboriosa— pero necesaria para realizar actividades diferenciadas por ciclo. También encontraron docentes que no planean argumentando que tienen otras prioridades como atender el rezago y los problemas de conducta del grupo.

Romero *et al.* (2010), también encontraron poca correspondencia entre las planeaciones presentadas y la práctica de enseñanza; insuficiente dominio, de algunos docentes, de estrategias de enseñanza para el trabajo con un grupo multigrado; y que las actividades establecidas para cada grado, primordialmente, se enfocaban a la resolución de ejercicios del libro del alumno. En relación con la atención proporcionada a los alumnos de manera individualizada, encontraron que la mayoría de los docentes centró su atención en los más pequeños o los más atrasados. En algunos grupos el docente se valió de los alumnos mayores o más avanzados para ayudar a los del primer ciclo. Se identificó también que los docentes se apoyan en alumnos que fungen como monitores o tutores de sus compañeros, los cuales sirven de intérpretes de lenguas indígenas o de señas mexicanas, ayudan a incluir a niños con necesidades educativas especiales en las actividades, y modelan las actividades de aprendizaje.

2.3. Telesecundaria

Es un servicio que se incorporó al SEN en 1969, con el fin de aumentar la capacidad y cobertura del nivel secundaria y dar atención educativa a las poblaciones asentadas en comunidades rurales y pequeñas alejadas de las grandes ciudades. De acuerdo con los datos del INEE, este servicio se ha expandido y ha crecido de manera sostenida, siendo también una opción en zonas suburbanas para atender a la población con mayores desventajas socioeconómicas (INEE, 2018a).

En el documento *Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria*, de 2011, se establece el marco filosófico y pedagógico que subyace al servicio, la orientación curricular del aprendizaje, los materiales y medios educativos que están a disposición del docente, las pautas de operación, su seguimiento y evaluación, así como sugerencias de mejora continua. Bajo este enfoque el docente es mediador del aprendizaje, responsable de la enseñanza de todas las asignaturas de un grado con el apoyo de programas de televisión, materiales digitales e impresos (Libros de texto, Guía de aprendizaje y Guía didáctica, entre otros). A alguno de los tres docentes del centro escolar se le comisiona para que desempeñe la dirección escolar (SEP, 2011).

El currículo se apega a la propuesta nacional para el nivel educativo de secundaria, 2006, con ciertos ajustes, como menor fragmentación del tiempo de clase para los tres grados y mayor integración entre campos disciplinares. A la par, se presta mayor atención a los contenidos regionales y se complementa con un área social de orientación de tutorías, la asignatura estatal y proyectos productivos comunitarios sobre ambiente, cultura y sociedad. Debido a que este servicio atiende a una proporción importante de población indígena, el plan de estudios incluye la asignatura de Lengua y cultura indígena (asignatura estatal que se imparte en primer año, con una carga horaria de tres horas a la semana).

En términos de la formación de docentes para la atención de esta modalidad, en 2001 se creó la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en telesecundaria y, desde 2012, se fortaleció la capacitación a profesores de nuevo ingreso, así como la actualización de docentes de este servicio educativo. Lo anterior con el fin de que los maestros tengan habilidades para establecer una relación cercana con los jóvenes y con la comunidad, proveerlos de insumos para realizar su labor, darles a conocer el plan de estudios y los programas vigentes, consolidar conocimientos específicos de las diferentes asignaturas y desarrollar habilidades didácticas (SEP, 2011).

La literatura da cuenta de estudios que exploran distintos aspectos de la telesecundaria, como la gestión escolar, la práctica pedagógica y la eficiencia en el logro de aprendizajes. Un trabajo publicado por la SEP en 2010, titulado *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*, da cuenta de la evolución del servicio. Otros trabajos han permitido identificar las características que adopta la práctica docente bajo este modelo, por ejemplo, los resultados del Segundo Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) en el que se exploraron las opiniones, percepciones y creencias de profesores y directores de telesecundaria, sobre las condiciones laborales y el ambiente de aprendizaje de sus centros de trabajo. Con una muestra de 551 docentes, el estudio permitió identificar que la experiencia laboral de los docentes, en general, era menor que la de maestros que trabajan en otros servicios educativos, que es mayor su formación en los niveles de licenciatura y maestría, aunque no necesariamente dicha formación responde al ámbito de la educación (Backhoff *et al.*, 2015).

En dicho estudio, los docentes señalaron que promueven el trabajo por proyectos, en grupos pequeños; reportaron la observación y retroalimentación como el método más usado de eva-

luación de la enseñanza y sólo 6 de cada 10 dijeron utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para proyectos o trabajo colaborativo en clase. Llamó la atención que muy pocos docentes reportaron participar en actividades de tutoría (uno de cada diez en promedio) (Backhoff, *et al.*, 2015).

El estudio señaló desventajas en las condiciones de trabajo, en comparación con otros servicios, debido a las condiciones socioeconómicas, a necesidades especiales de los alumnos (como la comunicación en una lengua materna distinta a la del aula), la carga de trabajo por el número de alumnos y asignaturas que imparten, falta de recursos materiales, inoperancia de la red de acceso a Internet, de programas informáticos para la enseñanza, de equipo de cómputo, de materiales para la biblioteca y de materiales didácticos, hallazgos que coinciden con el estudio etnográfico de Cano y Bustamante (2017) en el que identificaron que estos centros no cuentan con infraestructura ni equipamiento tecnológico congruente con esta modalidad educativa, por lo que los docentes utilizan el pizarrón y algunos de ellos sus computadoras personales que trasladan a diario a sus centros de trabajo.

Por otra parte, en el estudio titulado *Telesecundarias de contexto indígena y la formación inicial de sus docentes*, los profesores mencionan un contraste importante entre el lenguaje de los materiales dirigidos a los alumnos, caracterizado por un léxico muy elevado, y el lenguaje que emplean los alumnos regularmente. En este sentido, “los docentes construyen sus propias versiones de lo que se debe enseñar a partir de su acercamiento cotidiano con los materiales curriculares, las exigencias institucionales, la interacción entre pares, y sus experiencias personales, por ejemplo, a solicitud del docente, algunos estudiantes más avanzados explicaban en lengua indígena aspectos relacionados con las clases, es decir, asumían el rol de mediadores de literacidad” (Cano y Bustamante, 2017, p. 10). Por otra parte, los docentes identifican la telesecundaria como un eje transformador del contexto, resaltaron cómo les corresponde a ellos llegar a “hacer escuela”, otorgarle características de una institución educativa. Además, la comunidad reconoce a la escuela en función de su contribución al mejoramiento de la calidad de vida de la misma. Cano y Bustamante (2017, p. 13) destacan la “necesidad imperiosa de flexibilizar y adecuar el currículo formal, cuestión que hacen los docentes en la práctica sin los referentes teóricos ni el manejo didáctico necesario”, así como mejorar o, en su caso, implementar la formación y la práctica docente bajo el enfoque intercultural, especialmente en la Licenciatura en Educación Secundaria (con especialidad en telesecundaria) debido a que está desarticulada de las bases didácticas que un docente requiere para desempeñarse en contextos plurilingües.

2.4. Telebachillerato comunitario

El TBC es un tipo de servicio educativo que se estableció en agosto de 2013 con el fin de atender a jóvenes de 15 a 17 años que habitan “en poblaciones rurales de hasta 2 500 habitantes” (Weiss, 2017, p. 15) y que hayan concluido sus estudios de secundaria. La duración de estos estudios es de un mínimo de tres y un máximo de cinco años. “En el año 2015 la SEP reportó 2 918 TBC que atendieron a 104 000 estudiantes con la participación de 8 859 docentes” (SEP, 2015, p. 6).

En 2017, el INEE solicitó la colaboración del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) para llevar a cabo un proyecto denominado “Estudio evaluativo del modelo de Telebachillerato Comunitario” con el fin de valorar el diseño del modelo educativo TBC en su dimensión

curricular y operativa, a la luz de la normatividad vigente, la política curricular y el derecho a la educación, explorar la implementación operativa a nivel estatal en cinco estados de la República, hacer un análisis comparativo del modelo de TBC con los otros que se destinan a poblaciones rurales [...], explorar la implementación operativa en cinco entidades y hacer un análisis comparativo con otros tipos de servicio que también atienden a poblaciones rurales” (Weiss, 2017, p. 10).

En la mayoría de los centros donde se ofrece el servicio, éste opera en las instalaciones de las escuelas telesecundarias, trabajando generalmente por las tardes, circunstancia que en época invernal impacta en el número efectivo de horas que se imparten, ya que oscurece más temprano, y debe considerarse la calidad del servicio de luz en las instalaciones, así como la seguridad en los caminos para el regreso de los alumnos a sus casas. Los centros también se establecen en espacios que la propia comunidad ponga a disposición del servicio. La falta de infraestructura propia y adecuada ha creado tensiones administrativas y de convivencia que afectan el ambiente para el aprendizaje (INEE, 2018a).

El TBC se imparte en modalidad escolarizada presencial, su documento base define el propósito, los objetivos y las características del servicio, así como los componentes del modelo educativo: plan y programas de estudio, perfil docente, formación docente, materiales didácticos y recursos de apoyo, la evaluación del aprendizaje, así como el esquema de operación y gestión del servicio. El modelo se organiza en tres campos disciplinares: 1) matemáticas y ciencias experimentales (matemáticas, estadística, física, química, biología, ciencias de la salud); 2) comunicación (lectura y redacción, literatura, inglés); 3) ciencias sociales y humanidades (ética y valores, derecho y filosofía, historia de México y universal, estructuras socioeconómicas, metodología de investigación, desarrollo comunitario). Cada campo es impartido por un solo docente en los tres grados y, además, uno de estos docentes funge como responsable del centro (SEP, 2015). Tiene dos vertientes: la comunitaria y la intercultural que es transversal a los componentes formativos. Los alumnos apoyan su aprendizaje en libros de texto gratuitos, que, de acuerdo con Weiss (2017), representan una innovación importante en comparación con otros bachilleratos. Además, cuentan con series audiovisuales compuestas por 195 programas de televisión transmitidos por la Red Edusat o en formato DVD y los docentes orientan su práctica con recursos como la Guía para la práctica docente. Algunos estudios han identificado que la vertiente comunitaria todavía no se refleja con claridad y no se ha podido verificar su impacto (Estrada y Alejo, 2018).

El currículo se sustenta en el Plan de Estudios del Bachillerato General, de 1995, adaptado al enfoque del marco curricular común basado en competencias que fue establecido en 2008. “El plan de estudios se organiza en tres componentes: 1) Formación básica, que comprende 29 asignaturas de cultura general que se imparten de forma obligatoria durante los seis semestres, 2) Formación propedéutica, orientada a continuar el nivel de educación superior y 3) Formación profesional con orientación a la actividad productiva, integrada por cuatro módulos que se cursan entre el tercer y sexto semestres”. Durante el último tramo de estudios, los alumnos elaboran un diagnóstico, diseñan y ponen en práctica un proyecto relacionado con la comunidad, que evalúan y al que le dan seguimiento (SEP, 2015).

La SEP ha definido la figura del docente de telebachillerato como un profesional comprometido que se desempeña como guía y facilitador de los aprendizajes, del que se requiere dominio didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje, con nociones del desarrollo de proyectos formativos, que posea conocimiento general del área que imparte, sensibilidad para identificar

necesidades de atención en los estudiantes y que maneje estrategias frente a grupo. Debido a que los programas están organizados por asignaturas del bachillerato general, el docente debe integrar los contenidos por campo disciplinar, contemplando el trabajo en colegiado al inicio de los cursos con el fin de diseñar tres planeaciones didácticas por campo disciplinar, planear el proyecto de transversalidad y el trabajo comunitario.

Los resultados del estudio coordinado por Weiss (2017) sobre el TBC señalan que los maestros tienen posibilidad de conocer bien a los estudiantes y dedicarles más tiempo de aprendizaje porque los grupos son reducidos (de 10 a 20 alumnos). También se identificó que los profesores “no se ciñen estrictamente al perfil de las asignaturas a impartir por área disciplinar, pues entre ellos buscan equilibrar sus cargas docentes y porque determinados maestros cuentan con mayor conocimiento para responsabilizarse de alguna asignatura en particular” (Weiss, 2017, p. 153).

3.1 Diseño del estudio

La realización del presente estudio por el equipo técnico de la Dirección General para la Evaluación de Docentes y Directivos, tuvo como fundamento legal el artículo 27, apartado XIV de la Ley de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, que establece que el INEE debe de “Realizar y promover estudios e investigaciones destinadas al desarrollo teórico, metodológico y técnico de la evaluación educativa”. El objetivo central fue conocer, desde la propia perspectiva de los docentes que trabajan en escuelas indígenas, de organización multigrado, telesecundaria y telebachillerato comunitario, características de sus prácticas de enseñanza, las funciones de gestión escolar que algunos de ellos realizan además de las docentes, así como las condiciones de su entorno, y cómo éstas afectan su práctica.

A partir de este gran objetivo, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los factores del contexto que desde la perspectiva de los docentes afectan su práctica y el aprendizaje de sus alumnos.
- Identificar cómo los docentes realizan el diagnóstico de sus grupos, la planeación didáctica, la intervención y la evaluación del aprendizaje.
- Identificar cómo utilizan los recursos disponibles en su contexto para favorecer el aprendizaje.
- Identificar las funciones de gestión escolar que realizan los docentes y cómo éstas afectan su función docente.
- Reconocer la percepción de los docentes sobre el modelo de evaluación del desempeño.
- Reconocer la percepción de los docentes sobre sus necesidades de formación en relación a su práctica y a la evaluación del desempeño.

El estudio se realizó mediante un diseño mixto para la recolección y el análisis de la información. Estos diseños, de acuerdo a Pereira (2011), son pertinentes en la investigación educativa porque posibilitan la comprensión de los fenómenos de campos complejos en donde está involucrada la diversidad del ser humano y cuando hay una evidente intención del investigador para otorgar voz a los participantes.

Los contenidos de la información a recabar mediante el presente estudio, se organizaron en cuatro dimensiones que se describen en la tabla 3.1. A partir de estas dimensiones se construyeron los instrumentos de recogida de información.

Tabla 3.1. Dimensiones y aspectos objeto de estudio

Dimensiones	Contenido
Contexto sociocultural y práctica docente	Lengua(s) indígena(s) que hablan los alumnos y docentes, prácticas docentes para lograr aprendizajes esperados de los alumnos en grupos monolingües o bilingües, uso de la(s) lengua(s) en la práctica docente, valoración de materiales y del currículo para alumnos indígenas.
Funciones de gestión escolar y práctica docente	Uso de la planeación didáctica, disponibilidad y uso de materiales educativos, actividades de enseñanza y condiciones para la intervención, evaluación del aprendizaje, función directiva, actividades de administración escolar.
Evaluación del desempeño docente	Valoración de la experiencia docente para la evaluación, valoración de las etapas de la evaluación, valoración de los contenidos de la evaluación, valoración de la formación inicial del docente para la evaluación.
Necesidades de formación docente	En función del nivel y tipo de servicio para el ejercicio docente En función de la evaluación de desempeño en el marco del Servicio Profesional Docente (SPD).

Fuente: elaboración propia.

3.2 Técnicas de recogida de información

Se consideraron tres técnicas para la recolección de la información: a) discusión colegiada en Consejo Técnico Escolar (CTE) y Consejo Técnico de Zona (CTZ), b) grupos focales y c) encuesta de participación abierta en línea. Para cada técnica se diseñaron instrumentos con preguntas asociadas a los contenidos de todas dimensiones del estudio.

A fin de que el personal de las Direcciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (DINEE) en las entidades contara con la información suficiente para orientar las estrategias de discusión en los grupos focales y en los CTE o CTZ, se les proporcionaron documentos explicativos, capacitación en persona y asesorías por medio de videoconferencias por parte del equipo técnico responsable de la conducción del estudio.

Discusión colegiada en Consejo Técnico Escolar y Consejo Técnico de Zona

Aprovechando el CTE,⁴ el CTZ,⁵ y las Academias (para el caso de telebachillerato), como espacios de discusión colegiada, el Instituto solicitó a la autoridad educativa local (AEL), por medio de las DINEE, que facilitara la elección de Consejos que, por su conformación, fueran propicios para obtener información de un tipo de servicio o de organización en específico. Una vez seleccionados, por medio de la DINEE, se entregó al CTE, CTZ o Academia un “Cuestionario breve” con cinco preguntas detonadoras en relación a un tipo de servicio u organización previamente definido por

⁴ Los CTE son reuniones de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) que se realizan previo al inicio del ciclo escolar, así como el último viernes de cada mes; las conforman el director del centro educativo y la totalidad del personal docente del mismo, con el objetivo de plantear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a abordar problemáticas, logros académicos y necesidades pedagógicas de las y los alumnos.

⁵ El CTZ es un espacio donde directivos y personal de la Supervisión Escolar discuten, analizan, retroalimentan, interactúan, se actualizan, deciden y proponen, sobre asuntos relacionados con la mejora de la gestión escolar de cada uno de planteles que tienen a su cargo. En zonas ubicadas en comunidades de menos de 100 000 habitantes con escuelas de organización incompleta participan también los docentes de la escuela.

el Instituto, a fin de que tuviera lugar una discusión entre los participantes y se consensaran las respuestas. Entre los asistentes se eligió un moderador que condujo la conversación, así como un secretario que registró las respuestas producto del consenso de los docentes participantes, las cuales fueron concentradas y enviadas al Instituto, por las DINEE. En total participaron 3 864 docentes de las 32 entidades federativas.

Grupos focales

Con la finalidad de profundizar en las respuestas obtenidas mediante estos cuestionarios breves, se llevaron a cabo 26 grupos focales en 11 entidades: Chiapas, México, Guerrero, Guanajuato, Michoacán, Nayarit, Oaxaca, San Luis Potosí, Veracruz, Yucatán y Zacatecas; en total participaron 117 docentes. La selección de estados respondió a un criterio de mayor presencia de planteles o escuelas por cada tipo de servicio educativo de interés para el estudio. En el caso de Oaxaca se consideró que hubiera participantes de los 16 grupos lingüísticos presentes en la entidad. Para conformar los grupos, se solicitó el apoyo de la AEL, por medio de las DINEE, a fin de que participaran docentes con experiencia en el tipo de servicio o tipo de organización de la que se recabaría información. Durante las sesiones, un moderador de la DINEE orientó la conversación a partir de un guion con siete preguntas abiertas que detonaron las participaciones. Las sesiones fueron grabadas en audio para su posterior transcripción. Las grabaciones y las transcripciones se hicieron llegar a las oficinas centrales del Instituto, por medio de las DINEE, para su análisis.

La invitación a participar en el estudio se hizo llegar a los docentes por medio de las DINEE y las autoridades educativas estatales (AEE). Los grupos focales se realizaron en sedes cercanas y de fácil acceso, considerando el traslado de los docentes. Para la selección de los participantes, se consideró que:

- Los docentes estuvieran activos en el servicio en el presente ciclo escolar.
- Tuvieran interés por participar en el estudio.
- Contaran con experiencia docente de al menos 5 años (en caso de TBC, al menos 3 años).
- Se incluyeran docentes de todas las áreas disciplinares de TBC.
- Cada grupo focal contara al menos con un participante que estuviera a cargo de la función directiva además de la docente.

Encuesta de participación abierta en línea

En un micrositio alojado en la página web del Instituto se puso a disposición un cuestionario de 40 ítems para ser respondido por los docentes que estuvieran interesados en participar en el estudio. Se invitó a los docentes a participar por medio de diferentes medios de comunicación (redes sociales, radio), las DINEE, y las AEL. En total, se recuperó la información de 4 728 registros de participantes de las 32 entidades.

Para el análisis e interpretación de la información se decidió el uso de diversas técnicas. Las respuestas procedentes de la ficha de identificación y de las preguntas cerradas del cuestionario de la encuesta de participación abierta en línea se ordenaron en bases de datos, por nivel y tipo de servicio, y se registraron las frecuencias. Las transcripciones obtenidas de las sesiones con los grupos focales se analizaron desde una aproximación interpretativa de las narrativas. Se formaron seis equipos de analistas, quienes, en un primer momento, leyeron

individualmente las transcripciones y realizaron una segmentación temática; en un segundo momento, por equipo⁶ definieron las temáticas esenciales en las narrativas.

Posteriormente, en reuniones plenarias, se utilizó el método de comparaciones constantes para construir categorías. Cada equipo acordó las categorías y su conceptualización para el nivel y tipo de servicio u organización escolar asignado, y seleccionó extractos que sirvieran como ejemplo. Dichas categorías se concentraron en un libro de códigos para cada población específica, que se empleó para analizar las transcripciones, apoyándose en el programa Atlas TI.

Una vez terminado el análisis de la información proveniente de cada fuente, se realizó la integración de la misma y se elaboraron seis reportes conforme el nivel, tipo de servicio u organización escolar: preescolar indígena, preescolar multigrado, primaria indígena, primaria multigrado, telesecundaria y telebachillerato comunitario. En este documento se integran los resultados de los seis reportes agrupados en cuatro apartados: Educación indígena, Escuelas de organización multigrado, Telesecundaria y Telebachillerato. En cada uno de ellos se abordan los siguientes aspectos de su práctica: a) preparación de las clases, b) el trabajo en el aula, c) evaluación de los aprendizajes y d) evaluación del desempeño y necesidades de formación docente.

3.3 Participantes en el estudio

En el estudio participaron docentes de preescolar y primaria indígenas, preescolar y primaria de organización multigrado, telesecundaria y telebachillerato comunitario.

Para fines de organización de la información en el estudio, en la población de educación indígena se consideraron aquellos docentes de preescolar y primaria de este tipo de servicio, pertenecientes a escuelas de organización completa;⁷ mientras que los docentes de educación indígena o general que se desempeñan en escuelas de organización incompleta se agruparon en la población de escuelas multigrado. Siguiendo esta lógica, la tabla 3.2 muestra la cantidad de docentes que participaron en cada técnica de recolección de información.

Tabla 3.2. Participantes en el estudio exploratorio por estrategia, nivel y tipo de servicio

Estrategia	Preescolar indígena	Primaria indígena	Preescolar multigrado	Primaria multigrado	TS	TBC	Totales
Grupos focales	26	41	25	27	17	41	177
Cuestionario Breve discusión CT/CTZ	512	671	491	614	792	784	3864
Cuestionario de participación abierta	102	185	396	1778	1154	1113	4728
Totales	640	897	912	2419	1963	1938	8769

Fuente: elaboración propia.

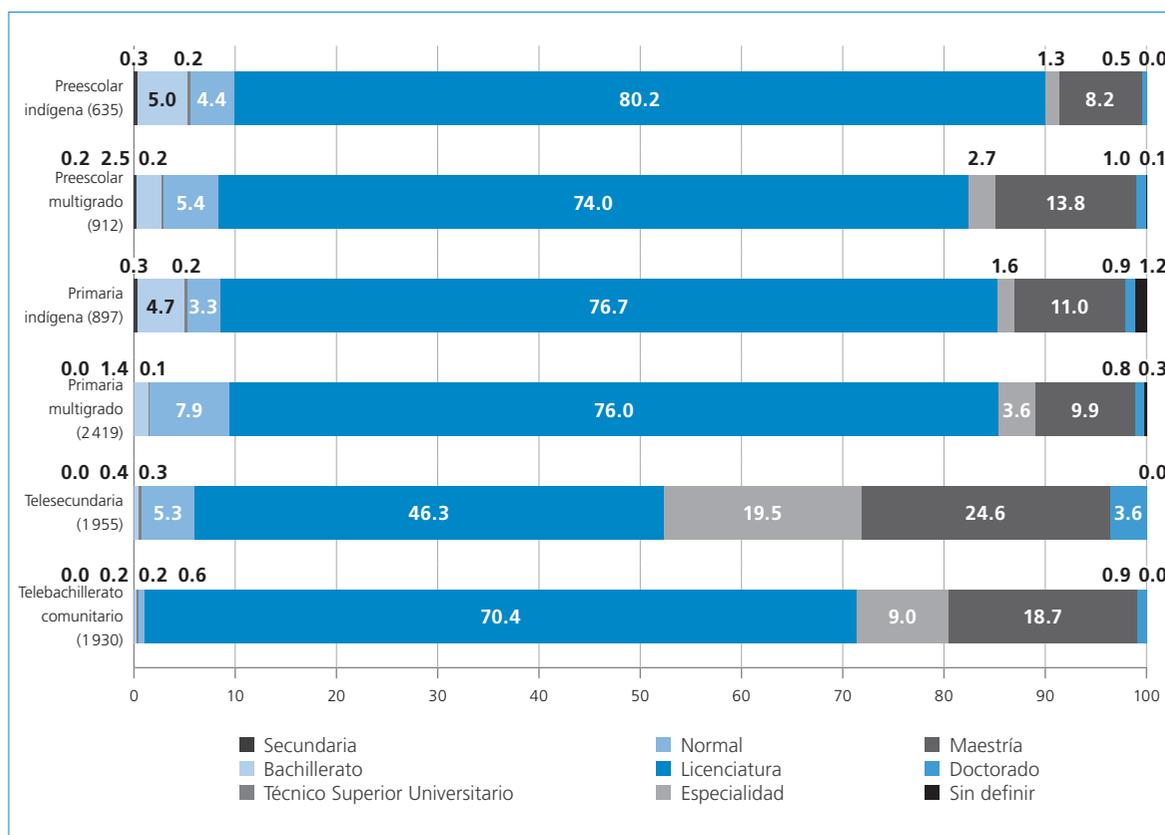
⁶ Cada equipo tenía a su cargo un nivel y tipo de servicio: preescolar indígena, primaria indígena, preescolar multigrado, primaria multigrado, telesecundaria y telebachillerato.

⁷ Cabe señalar que, en el análisis de la información, algunos docentes identificados inicialmente como de escuelas indígenas de organización completa, evidenciaron en sus participaciones que sus escuelas contaban con organización incompleta.

A los docentes participantes en el estudio se les solicitó que proporcionaran algunos datos personales, mediante el llenado de una ficha de identificación: edad, sexo, grado máximo de estudios, institución de egreso, dominio de la lengua, y si fungían como responsables de su centro escolar. La información de las fichas fue capturada por las DINEE a través de una plataforma dispuesta para tal fin. Cabe señalar que algunos de los docentes que participaron en los grupos focales y en la discusión colegiada en el CTE o en CTZ pudieron participar también en la encuesta de participación abierta, dado que durante las reuniones se comentó la disponibilidad de la encuesta en línea.

A continuación, se describe la conformación de la población con base en estos datos. Como se puede observar en la gráfica 3.1, la mayoría de los docentes que participaron refirió contar con estudios de licenciatura como máximo grado de estudios (68.3%). Una cuarta parte posee estudios superiores a licenciatura como especialidad, maestría o incluso doctorado. Destaca que los participantes de TBC son el grupo con el mayor porcentaje de estudios superiores (99.0%), mientras que los participantes de las escuelas de preescolar indígena tienen menor grado de estudios, inclusive casi un 10%, reportó que su grado máximo de estudios era menor a licenciatura; es importante resaltar que hubo 4 casos (2 de preescolar indígena y 2 de preescolar multigrado) que registraron la secundaria como nivel máximo de estudios.

Gráfica 3.1. Porcentaje de participantes por nivel, tipo de servicio u organización escolar, de acuerdo al grado máximo de estudios

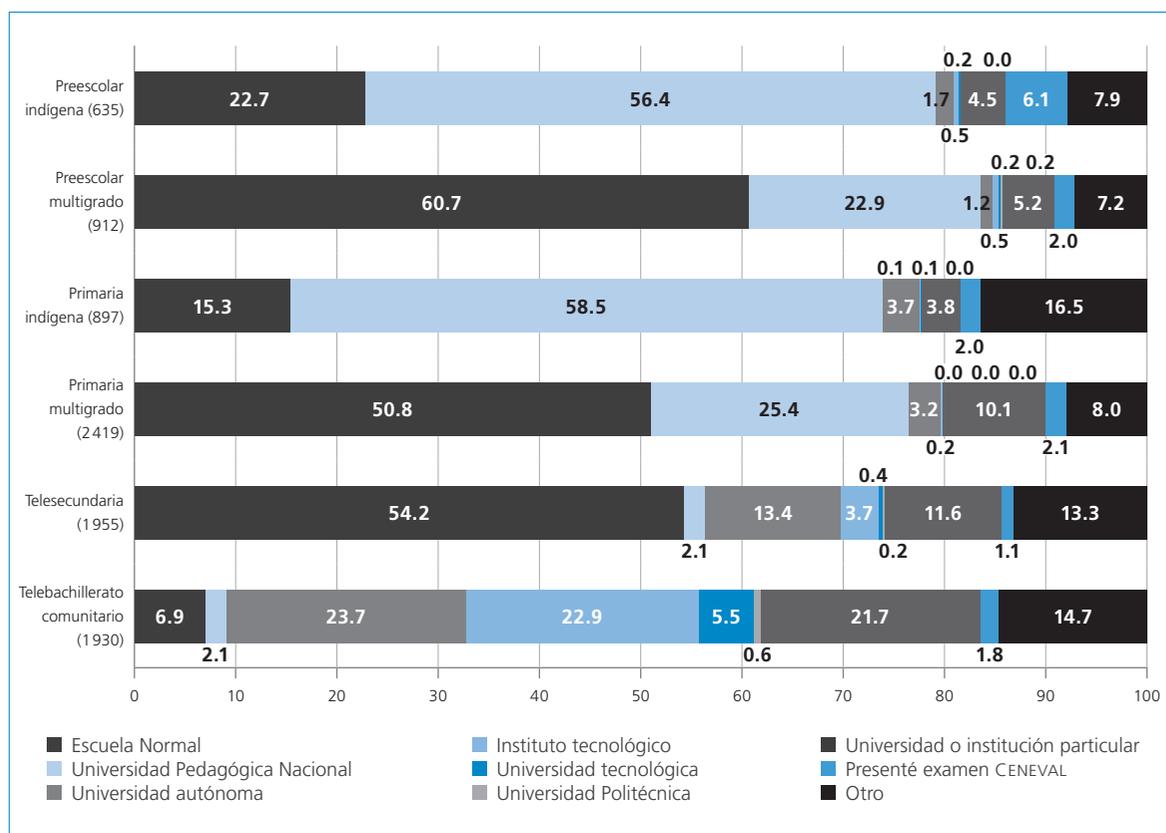


Fuente: elaboración propia a partir del Cuestionario de Participación Abierta y las fichas de identificación para los participantes de grupos focales y CTZ.

Como se observa en la gráfica 3.2, los participantes de preescolares y primarias indígenas que contaban con estudios de licenciatura señalaron, en mayor porcentaje, haberla cursado en la Universidad Pedagógica Nacional (56.4 y 58.5%, respectivamente); por otro lado, entre 50 y 60% de los participantes de preescolares y primarias de organización multigrado, así como telesecundaria, señalaron haber cursado su licenciatura en alguna escuela Normal.

En el caso de los TBC, aproximadamente 68% de los participantes refirieron ser egresados de licenciaturas: 23.7% de alguna universidad autónoma, 22.9% de un instituto tecnológico y 21.7% de una institución particular.

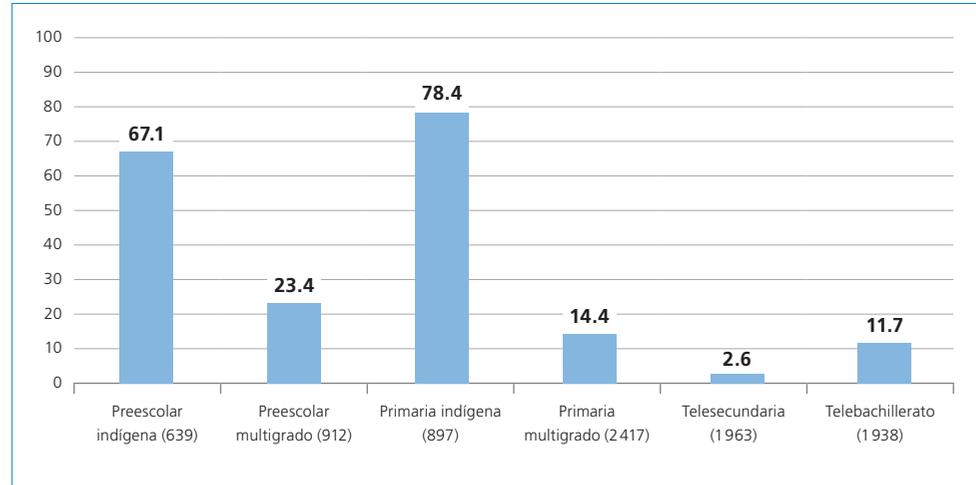
Gráfica 3.2. Porcentaje de participantes por tipo de servicio u organización escolar, conforme a su institución de egreso



Fuente: elaboración propia a partir del Cuestionario de Participación Abierta y las fichas de identificación para los participantes de grupos focales y CTZ.

En la gráfica 3.3, se presenta la proporción de los participantes que reportan tener dominio de al menos una lengua indígena. Como era de esperarse son los docentes de primaria y preescolar indígenas (78.4 y 67.1%, respectivamente) quienes hablan alguna lengua indígena, debido en gran medida a que es un requisito. Mientras que sólo 2.6% de los participantes de TS refieren dominar una lengua indígena.

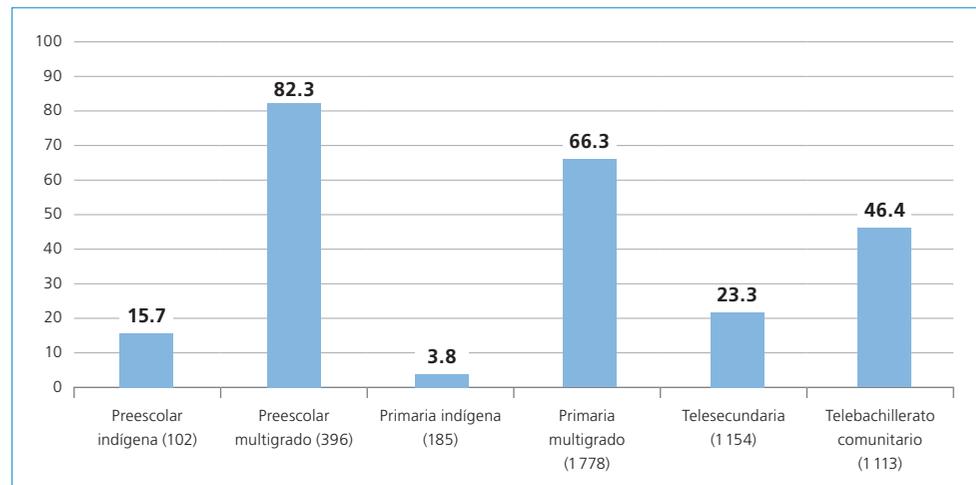
Gráfica 3.3. Porcentaje de participantes que dominan una lengua indígena



Fuente: elaboración propia a partir del Cuestionario de Participación Abierta y las fichas de identificación para los participantes de grupos focales y CTZ.

En la gráfica 3.4 se observa que una proporción importante de los docentes participantes de preescolares y primarias multigrado (82.3 y 66.3%, respectivamente) realizan funciones directivas además de estar frente a grupo. Si bien se buscó que en la población de docentes de educación indígena se incluyera a aquellos de escuelas de organización completa, 3.8% de los participantes reportó cumplir con ambas funciones. En el caso de TBC, casi la mitad de los participantes señaló tener asignada la doble función.

Gráfica 3.4. Porcentaje de participantes que realizan funciones directivas además de estar frente a grupo



Fuente: elaboración propia a partir del Cuestionario de Participación Abierta.

4

Resultados

Los resultados se presentan en dos secciones, primero un resumen de los resultados

obtenidos de la encuesta en línea de manera general, haciendo referencia a similitudes y diferencias de las respuestas de los docentes de los distintos niveles y servicios educativos, en términos de las frecuencias con las que realizan determinadas acciones de planeación, intervención didáctica y evaluación del aprendizaje, así como de necesidades de formación que identifican para llevar a cabo una práctica más efectiva y para presentar la evaluación de desempeño. En la segunda sección se presentan los principales hallazgos que se derivaron del análisis de las narrativas obtenidas mediante las técnicas cualitativas.

4.1 Resultados de la encuesta en línea

En términos de la planeación para la organización de su intervención en el aula, se pidió a los docentes elegir los cuatro más importantes de un listado de 10 opciones. Al respecto encontramos similitudes importantes entre los docentes de preescolar y primaria de educación indígena y los que trabajan en escuelas multigrado. Sin embargo, el ordenamiento en términos de importancia es diferente, ya que los docentes de escuelas indígenas colocan en primer lugar los aprendizajes esperados o competencias a desarrollar expresados en los programas (78% de preescolar y 85% de primaria) y en segundo lugar la identificación de las características e intereses de sus alumnos (61% de primaria y 71% de preescolar). Mientras que los docentes que trabajan en escuelas multigrado consideran que lo más importante es la identificación de las características e intereses de sus alumnos (87% de preescolar y 81% de primaria) y en segundo lugar los aprendizajes esperados o competencias a desarrollar expresados en los programas. También hay diferencias en el tercer lugar de importancia, ya que los docentes de escuelas indígenas consideran la selección de recursos didácticos variados para atender la diversidad lingüística y cultural del aula (50% de primaria y 59% de preescolar); mientras que los docentes de escuelas multigrado consideran en este lugar a los temas o contenidos que van a enseñar y a definir la estrategia para evaluar el aprendizaje logrado por sus alumnos (45% de preescolar y primaria). Entre 35% y hasta 43% de todos los docentes eligieron, en cuarto lugar de importancia, conocer aspectos del contexto escolar para planear su intervención en el aula.

En el caso de los docentes de telesecundaria (TS) y telebachillerato comunitario (TBC), el ordenamiento es semejante al de los docentes de escuelas indígenas, concediendo el primer lugar a elegir acciones y estrategias que sean acordes a los aprendizajes esperados o competencias a desarrollar (81% de TS y 85% de TBC), y el segundo lugar a la identificación de las características e intereses de sus alumnos (80% de TS y 63% de TBC). Por otra parte, los docentes de ambos servicios otorgan los mismos porcentajes al tercer lugar de importancia que sería el definir la estrategia para evaluar el aprendizaje logrado por sus alumnos (53%) y al cuarto lugar, correspondiente a la identificación de los temas o contenidos que van a enseñar (51%). Resulta interesante resaltar que sólo 36% de los docentes de TBC da importancia al contexto

comunitario, no obstante que se trata de un servicio educativo cuyo modelo pretende involucrar a los alumnos en proyectos de su comunidad.

En relación con la manera en que realizan su planeación, entre 57 y 75% de los docentes de todos los servicios reportaron hacerla de manera individual; y menos de un tercio de los participantes hace la planeación de manera colaborativa. En los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y Consejos Técnicos de Zona (CTZ) o en las reuniones de Academia, sólo 16% de docentes de primaria multigrado, 21% de los docentes de TS, 24% de los docentes de TBC y 26% de los maestros de preescolar indígena; mientras que la planeación con compañeros docentes fuera de los espacios formales de reunión se presenta sólo en 2 de cada 10 de los docentes de preescolar indígena y de TBC, y en menos de 10% de los docentes de los otros servicios educativos. Estos datos nos permiten ver que aún es incipiente el recurso del trabajo colaborativo, incluso en los espacios previstos para promoverlo.

Otro aspecto explorado en la encuesta en línea fue el relativo a los aspectos o condiciones que determinan que los docentes hagan adaptaciones a su planeación durante su intervención en el aula. Al respecto también hubo grandes coincidencias. En primer lugar, los docentes hacen adaptaciones cuando no se obtienen los resultados esperados con las actividades planteadas (72 a 78%); en segundo lugar, cuando identifican estudiantes con necesidades educativas especiales (63 a 77%) y en tercer lugar cuando sus estudiantes tienen una lengua indígena como lengua materna y no saben suficiente español para entender el contenido de la clase (67% de docentes de escuelas indígenas y 60% de los demás docentes).

En términos de la evaluación del aprendizaje de sus alumnos, los docentes reportaron la frecuencia de uso de diferentes técnicas e instrumentos de evaluación, al respecto aproximadamente 8 de cada 10 docentes utilizan semanalmente la observación como técnica para evaluar a los estudiantes. En segundo término, 5 de cada 10 docentes de preescolar y primaria indígenas y multigrado; y 4 de cada 10 docentes de TS y TBC refieren utilizar el portafolios semanalmente. Las referencias a instrumentos utilizados semanalmente son las listas de cotejo y las rúbricas, ya que 4 de cada 10 docentes mencionaron su uso. En contraste, los exámenes son instrumentos utilizados bimestralmente por 8 de cada 10 docentes de todos los niveles, y 5 de cada 10 de los docentes de TBC lo utilizan mensualmente, mientras que menos de 10% refiere su uso con más frecuencia.

Un dato relevante es el de los proyectos como técnica de evaluación, ya que 5 de cada 10 docentes de TBC, y 4 de cada 10 de TS, reportaron su uso bimestralmente; mientras que 4 de cada 10 docentes de primaria indígena mencionaron utilizarlos quincenalmente y 3 de cada 10 docentes de preescolar y primaria multigrado los utilizan mensualmente. Aproximadamente un tercio de los docentes de preescolar tanto indígena como multigrado reportan su uso bimestralmente. Es decir, el uso de proyectos como técnica de evaluación es ampliamente citado por todos los docentes, aunque la frecuencia de su uso es variable, lo cual depende en gran medida de factores como la organización de los contenidos curriculares o la conformación de los grupos que tienen a cargo.

También se preguntó respecto a la frecuencia con la que los docentes promovían acciones diversas para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes, así como actividades de autoevaluación y de evaluación entre estudiantes. Al respecto, las acciones más frecuentes son las de evaluación del docente a sus estudiantes. En el caso de acciones para promover la autoevaluación, 5 de cada 10 docentes de TS y de TBC; y sólo 4 de cada 10 docentes de primaria tanto indígena

como multigrado, las refieren como acciones frecuentes. Mientras que 4 de cada 10 de los docentes de primaria, TS y TBC reportaron promover la evaluación de los estudiantes entre sí, sólo un tercio de los docentes de preescolar la refieren como una acción frecuente.

Por otra parte, resultó muy interesante el dato de que la mayoría de los docentes considera que la estrategia de retroalimentación más efectiva es la de comunicar a los padres los resultados de la evaluación del aprendizaje de sus hijos: 93% de los docentes de preescolar, 87% de los de primaria, 85% de los docentes de TS y 66% de los docentes de TBC. Otra opción elegida entre 50 y 66% de los docentes de todos los niveles, incluyendo al preescolar, fue la de entregar por escrito las recomendaciones que ayuden a los alumnos a superar sus dificultades. Mientras que menos de un tercio de los docentes de preescolar y primaria indígenas y de preescolar multigrado, y 4 de cada 10 de los de primaria multigrado, eligieron como estrategia de retroalimentación más eficaz, comunicar a los propios alumnos de manera individual sus resultados de aprendizaje, incluyendo frases motivantes. En el caso de los docentes de TS, la cifra aumenta un punto porcentual y respecto a los docentes de TBC, a dos puntos porcentuales. Es decir, que en la medida en que los alumnos son de mayor edad, hay una tendencia a que los docentes brinden la retroalimentación de manera individual a sus estudiantes, aunque es de llamar la atención que aún en el nivel de bachillerato, 66% de los docentes consideren que la estrategia de mayor efectividad es la de comunicar a los padres o tutores los resultados de aprendizaje de sus hijos.

Finalmente, en relación con las características que consideraron debería tener la formación continua para ayudarlos a mejorar su práctica docente y a enfrentar la evaluación del desempeño, hubo coincidencia en los resultados de los profesores de todos los niveles y modalidades educativas, ya que aproximadamente 8 de cada 10 docentes señalaron que es muy importante que la oferta de formación responda a las necesidades educativas del nivel educativo y modalidad en la que trabajan; 7 de cada 10 consideraron relevante que la autoridad educativa les brinde las facilidades para asistir o participar, y para poder costear la asistencia a las actividades de formación; y 5 de cada 10, que las actividades de formación se programen cerca de la escuela donde trabajan. Como se puede observar, la mayoría de los docentes indicó que la oferta de formación no responde a las características del tipo de servicio educativo en el que trabajan, y que no es accesible para ellos.

En términos de necesidades de formación, se encontraron diferencias por niveles y modalidades educativas respecto al orden de importancia que les conceden. Mientras que para los docentes de preescolar y primaria indígenas en primer lugar de importancia está acceder a métodos de enseñanza de las lenguas como primeras y segundas lenguas, para los de escuelas multigrado las necesidades se enfocan a aprender metodologías para la enseñanza en grupos multigrado, para los docentes de TBC las necesidades se orientan, en primer lugar, al desarrollo de competencias pedagógicas para la enseñanza de los contenidos de la(s) asignatura(s) que imparten, así como para la actualización del conocimiento de estos contenidos. Este dato tiene sentido, ya que como se puede apreciar en las características de la población participante, la gran mayoría de los docentes de TBC no tiene como formación inicial la docencia, son profesionales que se formaron en universidades o instituciones de educación superior de otras carreras; y que como parte del modelo educativo, tienen que atender varias asignaturas de un campo disciplinar, a diferencia de los bachilleratos generales y tecnológicos que contratan a un docente para cada asignatura de acuerdo a su perfil profesional. Sin embargo, en segundo lugar de importancia sí encontramos coincidencia entre los docentes de todos los niveles y modalidades educativas, en la necesidad de formación para la atención a necesidades educativas especiales, así como en estrategias para la evaluación del aprendizaje; y en tercer lugar de importancia, muy cercano

al segundo lugar, los docentes de TBC, TS y primaria multigrado colocaron la metodología de aprendizaje basado en proyectos, mientras que este aspecto sólo resultó importante para un tercio de los docentes de preescolar y primaria indígenas y para los docentes de preescolar multigrado. Al respecto es importante señalar que la formación inicial de los profesores de preescolar tiene contemplada la estrategia de trabajo por proyectos, lo que probablemente explica que, una proporción importante de ellos, no lo haya considerado una necesidad en su formación.

Otro dato no menos relevante señala que 4 de cada 10 docentes de TBC y TS, y aproximadamente un tercio de los docentes de escuelas indígenas y multigrado consideraron importante adquirir habilidades de planeación y gestión escolar, lo que coincide con el hecho de que, en escuelas de organización incompleta, algunos profesores tienen que cumplir con la función de dirección, además de la función docente.

Esta información de carácter descriptivo coincide, en gran medida, con la obtenida mediante técnicas cualitativas de las respuestas colegiadas de los docentes que participaron en los CTE y los CTZ, así como con las de los grupos focales.

4.2 Resultados de las técnicas cualitativas

Esta segunda sección de resultados derivados del análisis de las discusiones colegiadas de los CTE y los CTZ y de los grupos focales es más extensa y nos permitió profundizar en las condiciones en las que trabajan los docentes, en cómo consideran que estas condiciones influyen en su práctica y en el aprendizaje de sus alumnos, y en qué estrategias o acciones han implementado para enfrentar los desafíos que se les presentan cotidianamente. Se presenta por tipo de servicio u organización escolar de los docentes participantes: educación indígena, que incluye a docentes de preescolar y primaria prioritariamente de organización completa; escuelas de organización multigrado, que incluye a docentes de preescolar y primaria, tanto indígena como general; telesecundaria y telebachillerato comunitario. En cada apartado, se incluyen las cuatro dimensiones del estudio: A) la preparación de sus clases, B) el trabajo en el aula, C) la evaluación de los aprendizajes, y D) la valoración que hacen de la evaluación de su desempeño y de sus necesidades de formación docente. Para ilustrar las inferencias derivadas del análisis de la información, se incorporan citas textuales, principalmente de los grupos focales, acompañadas por un código que alude al nivel, tipo de servicio u organización escolar y la entidad (anexo 2).

4.2.1 Educación indígena

A. Preparación de las clases

Los docentes de educación indígena consideraron que la planificación didáctica es un recurso que les permite proponer y orientar sus actividades educativas a partir de las necesidades de sus alumnos. Refirieron que en ella establecen la intención u objetivo que pretenden lograr, así como las acciones con las que promoverán dichos aprendizajes.

Los docentes mencionaron que en la planeación de las actividades que llevarán a cabo considerarán aspectos relacionados con: a) elementos curriculares, b) las características de sus alumnos c) las características de la escuela y d) el contexto en el que se encuentra la escuela; información que coincide con las respuestas de quienes resolvieron la encuesta en línea. A continuación,

para cada elemento mencionado por los docentes, se describen aquellos aspectos que refirieron como los más relevantes para la planeación y desarrollo de su intervención en el aula.

a) Elementos curriculares

La revisión de los planes y programas de estudio fue frecuentemente mencionada por los docentes, como el principal referente o el punto de partida para planificar sus actividades.

Se revisan previamente los aprendizajes esperados, los contenidos y todo lo que me marca el plan y programa de estudios. Yo debo saber qué debe de aprender un niño de primer grado, el de segundo, tercero y cuarto... (PRIMIND_OX).

En el caso de preescolar indígena, además de los programas, los docentes refirieron emplear la Guía para la Educadora de Preescolar, especialmente el apartado de la planificación didáctica. Cabe destacar que el elemento curricular más citado por los docentes fue el aprendizaje esperado, pero también señalaron otros como los propósitos y las competencias.

...tomando en cuenta el plan y programa de estudio y el libro de texto del alumno, los elementos que se toman en cuenta en la planeación son: propósito, aprendizajes esperados, competencias, contenidos, actividades, tiempo, recursos, estándares y perfil de egreso (PRIMIND_MO).

Si bien los aprendizajes establecidos en el currículo son reconocidos por los docentes como la meta por lograr, la mayoría señaló que las características de sus estudiantes los lleva a establecer objetivos de aprendizaje más factibles, conforme a las condiciones y necesidades de sus alumnos.

b) Características de los alumnos

Los docentes mencionaron que es importante conocer las características de sus alumnos para desarrollar actividades que promuevan aprendizajes. La observación fue mencionada por los docentes como una vía para identificar necesidades, debilidades, fortalezas e intereses de cada alumno, así como del grupo en su conjunto.

Lo primero es conocerlos, el diagnóstico del grupo y, sin duda, alguno de cada niño, porque cada niño es diferente. Entonces (...) a partir de ahí se ven las necesidades de los niños, de cada grupo; incluso si hay algún niño que ocupa mano zurda hay que ver también cómo atender a ese niño y como estamos en un área indígena también hay niños con necesidades especiales, entonces también hay que ver cómo atenderlos (PREEIND_OX).

Algunas de las características de los alumnos que los docentes señalaron como relevantes para definir las actividades de enseñanza y aprendizaje, son:

Conocimientos y habilidades previos, para identificar lo que los alumnos saben y saben hacer, sobre todo en relación con los aprendizajes que se desarrollarán en el ciclo escolar, ya que permite a los profesores planear sus actividades de enseñanza y aprendizaje. Con frecuencia, los docentes señalaron que los conocimientos de los alumnos indican carencias importantes en relación con el grado al que están asignados, y en algunos casos docentes de preescolar men-

cionaron que los niños no cuentan con los conocimientos debido a que no han asistido a los primeros años de este nivel, o bien, su asistencia fue muy irregular.

Al inicio de un ciclo escolar, cuando se recibe a un grupo, se tiene por costumbre preparar un expediente con características particulares detectadas de cada alumno, que se van determinando a partir del diagnóstico, de la exploración. Porque la exploración no nada más es a partir de un examen, es observar, es escuchar cómo participan los alumnos, qué conocimientos previos traen (PRIMIND_OX).

La desubicación lingüística surgió como un elemento problemático de la educación indígena, dado que el modelo demanda que se debe responder a las características lingüísticas de los alumnos. Los docentes señalaron que, con frecuencia, en las escuelas indígenas los profesores no hablan la lengua de sus alumnos, ya sea porque sólo hablan español o porque hablan una lengua o una vertiente distinta, lo que representa una grave limitante para comunicarse con el alumno y para abordar los contenidos.

...cuando te mandan a una escuela en un contexto donde se habla otra lengua que no es tu lengua, llegas y eres un extraño en ese grupo, porque empiezas a hablar y los niños no te entienden. (...) yo me acuerdo cuando me mandaron a una región donde se habla una lengua distinta a la que yo hablo, llegas y dices: ¿qué hago aquí?, ¿cómo voy a empezar?, ¿por dónde empezar? (PRIMIND_OX).

De acuerdo con los docentes, tanto de preescolar como de primaria, la desubicación lingüística los obliga a establecer estrategias para comunicarse con sus alumnos y promover su participación en clase.

Imparto a veces clases en la lengua tzotzil, pero no es mi lengua, mi lengua materna es el tzeltal y ahí también la maestra va tener retrocesos con los niños, porque, así como bien puede haber niños cien por ciento hablantes del español, también hay niños cien por ciento hablantes de una lengua materna y uno como docente ¿qué tiene que hacer? Pues empezar a buscar estrategias de trabajo para poder (...) dar un conocimiento al niño, hacerlo participar, hacerlo que socialice con los demás niños (PREEIND_CH).

La comunicación se hace aún más difícil cuando los alumnos son monolingües en una lengua distinta a la del docente.

Son monolingües los niños, hablan exclusivamente el mixteco, entonces como que eso nos ha hecho muy difícil entablar una comunicación con los niños, (...) es una dificultad para los aprendizajes esperados en los niños (PREEIND_OX).

De acuerdo con el modelo de educación indígena, la identificación de la lengua o variante lingüística que hablan los niños es un elemento fundamental para que el docente defina las actividades a realizar, las dinámicas y los materiales.

...iniciamos con un diagnóstico, reconocemos que estamos en un contexto indígena con niños hablantes de lengua mixteca... (PRIMIND_OX).

Para sortear la desubicación lingüística, los docentes señalaron que llevan a cabo estrategias dirigidas a ampliar los canales de comunicación, por ejemplo, apoyándose en alumnos o fa-

miliares que funjan como traductores y monitores, o para que les ayuden a traducir materiales a la lengua de los estudiantes; también reciclan materiales empleados por otros docentes en ciclos escolares previos; y otros mencionaron que procuran aprender la lengua y la cultura de los alumnos.

Algunos niños hablan su lengua (...) por más que uno les explica no logran entender. El problema no es el niño, el problema soy yo, porque soy yo la que no entiende. He aprendido la lengua para poderme comunicar con esos niños (PREEIND_OX).

... o primero que incluí en mi planeación pues era recurrir a un monitor, un niño que hable el español y que me ayude a entender con los que hablan su lengua materna y de esa manera trabajé... (PRIMIND_OX).

Los docentes mencionaron que consideran los ritmos y estilos de aprendizaje para definir las actividades que plantearán a su grupo, aunque algunos tienen un manejo superficial de estos conceptos.

...yo pienso que tenemos que conocer cuando menos al grupo la primera semana para poder planear una mejor clase, porque los niños son diversos, tienen diversos estilos de aprendizaje, (...) se tiene que tomar en cuenta qué niños aprenden viendo, qué niños aprenden jugando o manipulando, qué niños aprenden escuchando (...) y de acuerdo a eso entonces ahora sí se puede hacer una buena planeación (PRIMIND_YU).

Los docentes señalaron de forma recurrente que es importante identificar si sus alumnos poseen alguna necesidad educativa especial (discapacidad), ya que deben considerar la forma de incluirlos en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Esta información coincide con la obtenida mediante la encuesta en línea, respecto a que es un elemento que toman en cuenta para hacer adaptaciones en su planeación. Sin embargo, en los grupos focales mencionaron que cuentan con pocos apoyos para atender a alumnos con deficiencias del habla, la escucha o la visión, ya que regularmente sus escuelas no cuentan con el apoyo de servicios como la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

La dificultad es que a veces hay alumnos con discapacidad que no oyen o que son mudos (...) requieren otro tipo de atención para que puedan aprender. El maestro tendría que saber manejar el lenguaje de señas. Y nosotros en la escuela no contamos con esa atención especializada, no hay alguien que vaya a atender ahí... (PRIMIND_CH).

...en ocasiones nosotros necesitamos apoyo de otros servicios (USAER), para los alumnos (...) hay que canalizar esa atención, que no sea exclusivamente para un centro de trabajo, que sea comunitario y que todos puedan acceder a esos servicios de cualquier escuela... (PRIMIND_NY).

c) Características de la escuela

En la mayoría de los casos, los docentes señalaron que las comunidades donde trabajan tienen condiciones de alta a muy alta marginación, y ello condiciona carencias dentro del centro escolar. Consideran que la falta de materiales en el centro escolar limita las actividades que pueden llevar a cabo para promover los aprendizajes.

...hay comunidades en que llegas y no hay copiadora, no hay computadora, no hay internet, no hay luz. Y esos materiales son requisitos indispensables para que tú puedas reforzar los conocimientos de los alumnos (PRIMIND_NY).

Fue frecuente que los docentes de educación indígena refirieran que en sus escuelas hay importantes carencias de servicios como luz, agua o internet, así como deficiencias en términos de infraestructura, y de recursos didácticos esenciales, como los libros de texto.

...no podemos sacar a flote como nosotros quisiéramos porque no contamos con el material, (...) en mi escuela no contamos ni con libros de texto (PRIMIND_NY).

Otro factor que los profesores refirieron que incide sustantivamente sobre su práctica, es la organización completa o incompleta de sus escuelas; si cada maestro debe atender a más de un grado, los docentes se ven obligados a abordar simultáneamente contenidos y aprendizajes esperados de diversos programas de estudios, y a plantearlos a alumnos con distintas habilidades.

...la complejidad del grupo y de las necesidades que tiene cada alumno y las deficiencias son una dificultad, porque el maestro no va a atender al cien por ciento a sus 24 alumnos de cada grado, de primero a sexto. Con esas diferencias que tienen los grados y cada programa de cada asignatura (...) Entonces, lo dificultoso está ahí, en que el maestro no va poder atender al cien por ciento a todos los alumnos (PRIMIND_NY).

Un elemento más que los docentes mencionaron que es muy importante para planear sus actividades, son los materiales disponibles en la escuela; al respecto, las respuestas –principalmente de los docentes de educación indígena que participaron en la encuesta en línea–, apuntan a que es muy importante la selección de recursos didácticos variados para atender la diversidad lingüística y cultural del aula. No obstante, en los grupos focales, con frecuencia los comentarios apuntaron a una carencia general de materiales, o bien, a que aquellos disponibles no se encuentran en la lengua de sus alumnos, lo que restringe su utilidad didáctica y limita el alcance principalmente de la enseñanza en y de la lengua de los niños y niñas indígenas.

Uno de los mayores retos que enfrentamos en las aulas es que no tenemos materiales en la lengua indígena y el plan y programa dicen que hay que trabajar la lengua (...) Pero ¿cómo vas a trabajar la lengua si ni tan siquiera hay materiales en la lengua? (PRIMIND_NY).

d) Contexto en el que se encuentra la escuela

Dentro de esta categoría, los docentes refirieron la importancia de tomar en cuenta las características de los ámbitos familiar y comunitario en el que se desenvuelven los niños, en la preparación de su intervención.

Los docentes señalaron que hay características de las familias de los alumnos que deben tomar en cuenta para diseñar las actividades de su intervención, ya que consideran que tienen impacto sobre el aprendizaje. Entre ellas mencionaron la estructura y dinámica familiar de los alumnos, ya que la asocian con las condiciones que la familia ofrece para que el alumno cumpla con las actividades escolares, tales como el apoyo en las tareas. Sus comentarios apuntan a que la estructura y dinámica familiar también condiciona las posibilidades de que el docente se vincule con algún familiar para dar seguimiento estrecho al desempeño del alumno. En este sentido,

las participaciones de los docentes apuntaron, con mayor frecuencia, a que la estructura de las familias de sus alumnos no facilita que los apoyen con las actividades escolares.

...no conocemos el contexto familiar de este niño, (...) en la mayoría de los casos son madres solteras o padres solteros, o no tienen padre ni madre; los niños viven con los abuelos... (PRIMIND_CS).

Los docentes consideraron que la ausencia de los padres por trabajo, particularmente cuando migran a otras comunidades o al extranjero, impacta en el desarrollo general de los alumnos, particularmente en su aprendizaje escolar, ya que quien se queda como responsable del niño no siempre le brinda la atención adecuada o no está en posibilidades de apoyarlo en actividades escolares.

Yo en mi salón tengo niños huérfanos, que sus madres los abandonaron desde bebés y tengo también niños que nada más tienen a mamá, no tienen a papá. Entonces esos niños como que sienten el abandono y se les ve en sus caritas. El rechazo de los padres influye un poco en el desarrollo de sus competencias (PRIMIND_OX).

Las condiciones económicas y laborales de la familia, desde la perspectiva de los docentes, también impactan en el desempeño escolar de alumno, debido a que lo condicionan a involucrarse en actividades laborales, y determinan si contará con los recursos para asistir a la escuela y para realizar las actividades escolares. De igual forma, la carencia de recursos impacta en la alimentación, higiene y salud de los alumnos. La necesidad de los alumnos de trabajar, el poco valor otorgado a la educación por parte de las familias, la falta de recursos o la presencia de enfermedades, fueron aspectos referidos con mayor frecuencia como factores que inciden en la asistencia de los niños a la escuela, disminuyendo sustantivamente sus posibilidades de alcanzar los aprendizajes.

También está la cuestión de la alimentación. Siendo una comunidad marginada, donde no hay trabajo, no hay fuentes de empleo, lo poco que pueden consumir es lo que siembran. Pero no es una alimentación variada que los ayude a salir adelante con toda la energía y todo lo que necesitan realizar (PRIMIND_OX).

...muchas veces no logramos el aprendizaje esperado por las inasistencias o porque muchas veces los niños no llegan constantemente a clases: llegan un día a la semana, dos días y entonces esa es una de las dificultades (PRIMIND_OX).

...falta el apoyo de los padres de familia. Hay un desinterés de los padres de familia, porque algunos no mandan a sus hijos, o sí los mandan, pero nada más... (PRIMIND_NY).

Desde la perspectiva de los docentes, el nivel de estudios de los padres también tiene impacto en el aprovechamiento escolar de los alumnos, ya que entre menos oportunidades educativas hayan tenido los padres, menor es el apoyo que pueden brindar a los hijos en las actividades de aprendizaje. Algunos docentes señalaron que las familias de sus alumnos son analfabetas o tienen un nivel de estudios muy bajo.

...nos encontramos con padres de familia que no estudiaron, que son padres de familias analfabetas, que por más que ellos quisieran ayudar dicen: "pues, aunque quisiéramos, los ayudamos mandándoles, apoyamos con sus útiles, con lo que haga falta", pero

apoyarlos en actividad pedagógica, tareas, o lo que se tenga que hacer, es difícil porque pues ellos no saben leer ni escribir (PRIMIND_NY).

En general, los docentes destacaron que hay poco apoyo de las familias para el seguimiento del aprendizaje de los alumnos, por lo que es de llamar la atención que la información obtenida de la encuesta en línea apunta a que los docentes consideran que comunicar a los padres los resultados de aprendizaje de sus hijos es la estrategia de retroalimentación más efectiva. Probablemente, el hecho de que consideran el apoyo familiar como un elemento clave para el logro de los aprendizajes los lleva a seguir intentando involucrarlos en la formación de sus hijos, y a justificar los bajos resultados de aprendizaje de sus alumnos.

Por otra parte, los docentes señalaron que es importante conocer las características de la comunidad en la que se inserta la escuela, porque ello ayuda a entender los referentes que tienen sus alumnos, a generar actividades de enseñanza y aprendizaje que sean cercanas e interesantes para ellos, a que retomen sus costumbres y que, al mismo tiempo, las respeten. Entre los elementos de la comunidad que los docentes refirieron como relevantes, se encuentran sus saberes y costumbres, y otras situaciones cotidianas específicas de las comunidades; ya que conocerlas les permite diseñar su intervención de acuerdo con lo que les sea más familiar o interesante a sus alumnos.

...la identificación de propósitos y contenidos se va retomando de los planes y programas. Y también surgen precisamente del contexto social, sociocultural, en el que se desenvuelven los niños (PRIMIND_OX).

Algunos docentes señalaron que es importante cuidar que las actividades de enseñanza y aprendizaje no sean inapropiadas en relación con la religión o religiones de las familias de los alumnos, pues ello puede derivar en situaciones incómodas para estos últimos, que pueden propiciar ausentismo.

... hay que conocer al grupo. Hace dos ciclos tuve un problema muy fuerte en el grupo porque tenía prácticamente a cinco religiones en el salón... (PRIMIND_YU).

En relación con la periodicidad con la que planean, con mayor frecuencia refirieron hacerlo por semana, y en menor medida, por día o por quincena. Para definir las situaciones didácticas que plantearán a sus alumnos, los docentes (principalmente de escuelas de organización completa), refirieron que también consideran las prioridades establecidas en la ruta de mejora de la escuela, lo que alude a prácticas de trabajo colegiado en algunos contextos.

...nosotros somos de una organización completa, entonces partimos de una ruta de mejora que entre todos conformamos al inicio del diagnóstico. Aquí a lo que damos más prioridad son a las mejoras de los aprendizajes y al rezago educativo (PRIMIND_NY).

Los proyectos son situaciones didácticas muy frecuentemente referidas por los docentes, en cuyo diseño toman en cuenta las metas educativas establecidas según las necesidades del plantel, de la comunidad y de los alumnos. El diseño del proyecto puede ser en colectivo, entre pares de la misma escuela o de CTZ, para que luego cada docente lo ajuste a su grupo, o de forma individual; ello depende, en buena medida, del número de docentes del plantel y de cómo se organicen para el trabajo.

...nosotros somos un equipo de trabajo, somos tres docentes, una escuela multigrado, (...) la forma de planear es que tomamos un proyecto de acuerdo a las necesidades que surgen del diagnóstico que se aplica. De esa manera jerarquizamos la problemática que hay. Entonces, después manejamos un proyecto por cada maestro. Hacemos una planeación general y ya de ahí cada quien desglosa sus actividades por medio de secuencias didácticas y de acuerdo al grado (PRIMIND_NY).

Los resultados de la encuesta en línea apuntan a que el desarrollo de proyectos es común en escuelas de educación indígena de organización incompleta o multigrado, aspecto que en los grupos focales se pudo profundizar, ya que los docentes refirieron que, para su trabajo en el aula, parten de temas generales en los que se involucra a todos los alumnos, aunque con diferente nivel de complejidad y profundidad según el grado escolar que les corresponde y sus características específicas.

Hago una sola planeación para los cuatro grados, pero va a ser con actividades diferenciadas, de acuerdo a lo que el alumno de primer grado debe aprender, y, siendo el mismo tema para los otros tres grados (PRIMIND_OX).

Los docentes en general refirieron que los proyectos comúnmente se planean para implementarse durante 15 días, pero algunos pueden abarcar un mes o un bimestre si corresponden a más de un campo formativo, lo cual también coincide con los datos obtenidos mediante la encuesta en línea.

Los proyectos son a corto plazo, los hacemos 15 quince días. Cada 15 días se va puliendo el avance, qué es lo que se hizo y qué es lo que nos falta por hacer (PRIMIND_NY).

...nosotros preparamos las clases sobre un tema común de la problemática que existe y preparamos todos los materiales y el proyecto pues se hace de manera mensual, porque pues de ese modo abarcamos todas las asignaturas (PRIMIND_NY).

También señalaron que, dependiendo del contenido a revisar, organizan a los alumnos en equipos conforme a características específicas, por ejemplo, su lengua, o bien el nivel de conocimientos o capacidades de sus estudiantes.

En cambio, los docentes de escuelas de educación indígena de organización completa y, con mucho menor frecuencia, algunos de organización incompleta, mencionaron que planean en función del grado escolar de sus alumnos y, por lo tanto, del programa que les corresponde.

...yo planeo por grado, porque todos los niños tienen aprendizajes esperados diferentes. Siempre ubicamos el tiempo para cada grado, (...) y hago mis secuencias didácticas: cómo voy a iniciar, cómo voy a continuar y cómo voy a cerrar (PRIMIND_NY).

En primera instancia, debemos analizar el grado en el que estamos, el tipo de alumnos con los que trabajamos, qué características tienen mis niños y hasta dónde ellos saben o conocen acerca de los temas; los conocimientos previos que ellos tienen. Anticipadamente, yo debo saber en qué condiciones se encuentran mis alumnos. Posteriormente, tomo mi plan, mi programa, y me enfoco en los aprendizajes esperados. Tomo en cuenta el objetivo, los propósitos, para que posteriormente yo saque lo que son mis actividades a trabajar, para definir las estrategias que voy a utilizar para lograr el propósito del tema (PRIMIND_YU).

B. El trabajo en el aula

La intervención didáctica de los docentes de educación indígena tiene características particulares que responden a los retos, condiciones y necesidades que enmarcan su práctica. A partir de las participaciones de los docentes, se identificaron, por una parte, acciones con las que el docente traduce los contenidos del plan y programa de estudio, considerando el contexto, la lengua y cultura de sus alumnos, y por otra, acciones para atender la diversidad de éstos.

Con relación a las acciones para contextualizar los contenidos del plan y programas de estudio con la lengua y la cultura de sus alumnos, destacaron el desarrollo de dinámicas en las que se trabaja simultáneamente la lengua indígena y el español, para que los alumnos puedan acceder a la información en ambas opciones; fortalecer el uso de su lengua y del español; y favorecer la integración de los alumnos monolingües y bilingües de su aula.

Las acciones que hemos desarrollado nosotros los mazatecos es que ya se estableció el alfabeto mazateco. En mi salón tengo pegado el alfabeto de las letras que componen el español, pero también tengo pegadas las letras que componen el alfabeto mazateco... (PRIMIND_OX).

...al cien por ciento hablan lo que es la lengua indígena, la lengua tepehuana, y lo que hacemos nosotros ahí, en cuanto a las actividades, es organizar textos en lengua, pasajes lingüísticos: escribimos unas frases en algún lugar donde hay cosas que identifiquen ellos, por ejemplo, si hay casa de salud, pos se escribe ahí lo que son, lo que es la casa de salud en lengua indígena (PRIMIND_NY).

Otra práctica común que mencionaron es la de designar a “monitores” o “tutores”, esto es, a alumnos que son bilingües o que ya dominan los contenidos y le ayudan al profesor a traducir y explicar las instrucciones a los demás. Si bien esta estrategia ofrece ventajas y se utiliza frecuentemente, los docentes reconocieron que está acotada por la comprensión y traducción que hace el alumno monitor en relación con lo señalado por el docente.

...buscar mecanismos para que con los niños que no hablan el español o no entienden español... El buscar un tutor para así poder facilitar más el puente, el andamiaje entre alumno y maestro (...) buscar el tutorial, que los más grandes ayuden y que traten de enseñarles a los más pequeños (PRIMIND_CS).

También refirieron la búsqueda y diseño de materiales didácticos. Los docentes señalaron que, frecuentemente, utilizan e incluso diseñan materiales para las actividades escolares a fin de hacer más accesible el conocimiento a sus alumnos y mantener su atención en los temas de la clase. En ocasiones se apoyan de agentes externos a las escuelas para la elaboración de dicho material, como personal de asociaciones civiles. Lo más importante es que en los grupos focales se pudo apreciar un fuerte compromiso de los docentes de educación indígena con el rescate y fortalecimiento de la lengua de los alumnos.

...se elabora material didáctico, pueden ser memoramas, loterías, tarjetera de palabras, números, los nombres propios; los libros artesanales que pueden ser de poemas, de cantos, de adivinanzas; los colores; también se hacen dibujos del cuerpo humano (PRIMIND_NY).

...la lengua se está perdiendo, entonces las acciones que se han hecho ahí es trabajar con maestros comunitarios que son hablantes de la lengua y son los que tratan de hacer diferentes acciones y también como docentes hemos organizado asociaciones civiles ¿no?, que se encargan de elaboración de alfabetos (PRIMIND_OX).

Inclusive, algunos docentes refirieron la necesidad de aprender la lengua de sus alumnos por cuenta propia, apoyándose en los propios alumnos, en sus pares que sí hablan la lengua, o en los padres de familia.

Cuando uno quiere su trabajo, cuando uno ama la profesión y sacar adelante a los alumnos, pues uno se tiene que apropiarse de esa lengua, no podemos decir me voy a cambiar (...) no puedo echar a perder un grupo nada más porque yo no domino la lengua de ellos, sino, yo como docente tengo que buscar la estrategia para apropiarme de la lengua (PRIMIND_OX).

Como yo no hablo la lengua mazateca entonces aprendo palabras: buenos días, buenas tardes, comida, tortilla, agua, ahí voy aprendiéndome esas palabras, a veces les digo háblenme en mazateco para que por lo menos tenga idea del sonido, porque el sonido es diferente, yo hablo el zapoteco, pero es diferente el sonido que yo tengo al sonido que ellos (...) a lo mejor yo lo pronuncio, pero lo pronuncio no tan correcto como debe de ser o por un tono cambia hasta su significado (PREEIND_OX).

Otro tema que surgió entre los docentes de educación indígena fue la diversidad de sus alumnos; refirieron dificultades para implementar los contenidos curriculares en virtud de las diferencias en relación al nivel de conocimientos, habilidades, rezago, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje y el interés en los temas revisados; así como necesidades especiales asociadas a alguna discapacidad. La heterogeneidad dentro del salón de clases representa retos importantes para que el docente logre que se alcancen los aprendizajes establecidos en el plan y programas de estudio.

...cada alumno es un mundo. Al tener grados distintos se vuelve más complicado, porque cada niño aprende de diferente forma. Y tratar de incluir los contenidos que se nos marcan en los planes es un tanto difícil. Al tratar de enseñarles, unos tienen esa facilidad de aprender muy rápido las cosas, pero tampoco me puedo ir adelantando con él porque los demás se me retrasan (...) además, el problema que pueda traer con la familia (...) el niño es el más afectado. ¿Cómo puede el niño aprender las cosas, si moralmente o psicológicamente está mal? (PRIMIND_CS).

No obstante, los docentes mencionaron acciones que realizan para atender la diversidad de sus alumnos, como brindar atención personalizada para identificar los avances y apoyarlos en dificultades durante las actividades, y, en caso de que no manejen la lengua, se apoyan de los monitores para ello. Los docentes mencionaron que atienden a alumnos rezagados en horarios extraclase para tratar de mejorar su desempeño escolar.

Les damos atención personalizada en horas extras a los alumnos, también por las tardes, mediante una planeación, en la cual nosotros implementamos estrategias por medio de los libros de texto, guías y en ocasiones utilizamos investigaciones en internet (PRIMIND_NY).

Para que los alumnos tengan una mejor comprensión o aprendan un poco más nos quedamos a trabajar con ellos fuera del horario escolar, o sea que nosotros trabajamos un

poco más con los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje y los atendemos de manera personalizada para que ellos pues reafirmen sus conocimientos, eso es en español y en matemáticas y a la vez en lengua materna (PRIMIND_NY).

También mencionaron actividades para atraer y motivar a los estudiantes, ya que consideran que el desinterés del alumno por las actividades escolares dificulta su trabajo, pues se traduce, desde su perspectiva, en falta de participación e indisciplina. Para interesar a los alumnos, los docentes plantean actividades que abordan los contenidos a partir de juegos, con la finalidad de hacerlos más atractivos.

...por lo regular, utilizo mucho los juegos, para que mis alumnos aprendan las matemáticas, las multiplicaciones; utilizo los cantos, por ejemplo, para que se aprendan las multiplicaciones, entonces en este mes me propuse realizar el rally matemático, que consiste en desafíos mentales de sumas, restas, multiplicaciones, divisiones (PRIMIND_OX).

Involucrar a los padres de familia en las actividades escolares es otra acción referida reiteradamente por los docentes, quienes manifiestan que el seguimiento y apoyo de las familias es sustantivo para que los alumnos alcancen los aprendizajes propuestos, así como para preservar el uso de la lengua. También indicaron que recurren a estrategias que tratan de concientizar a las familias acerca de la importancia de la educación y de la lengua materna en el hogar, así como a incentivar que apoyen a los niños en las actividades escolares. Las estrategias señaladas incluyen visitas domiciliarias, pláticas o juntas informativas con comités de padres de familia y autoridades escolares.

Yo dialogo con los padres de familia, convoco a reuniones donde concientizo a los padres de familia de lo que es la importancia de la lengua (PRIMIND_NY).

...los maestros les hicimos una carta compromiso donde los padres de familia se comprometieron a apoyar en cuestiones para alcanzar las competencias de los niños (PRIMIND_NY).

C. Evaluación de los aprendizajes

La mayoría de los docentes reconoció que la evaluación es importante porque brinda información sobre los progresos de sus alumnos en relación con los aprendizajes planteados.

La evaluación me permite identificar logros, avances y dificultades. Esa es la parte enriquecedora de la evaluación (PREEIND_CH).

Los profesores resaltaron que la evaluación que realizan es primordialmente cualitativa y formativa y, en menor medida, mencionaron la evaluación cuantitativa, la cual asocian con la calificación y con una finalidad sumativa. Por evaluación cuantitativa, los docentes parecen referirse al uso de exámenes, trabajos o tareas, mientras que por cualitativa, aluden a valorar cualidades relacionadas con el aprendizaje y actitudinales, por ejemplo, participación, puntualidad, asistencia, comportamiento y compromiso dentro del aula. De acuerdo con los resultados de la encuesta en línea, los docentes utilizan semanalmente la observación y bimestralmente los exámenes, por lo que se puede afirmar que los docentes asocian la observación con la función formativa de la evaluación, mientras que los exámenes son asociados más con la función sumativa.

...yo evaluó más de forma cualitativa. Al no tener argumentos para reprobar a un niño al que no le estoy dando completamente lo que el contenido me está pidiendo, entonces mi forma particular es una forma de evaluación cualitativa, más en cualidades de los niños, no tan cuantitativa... (PRIMIND_CH).

La evaluación es cualitativa, porque tenemos que ser coherentes. No podemos exigirle al niño algo que nosotros no estamos “coberturando”. Tenemos que ser coherentes, evaluar diferentes criterios, su participación, su asistencia, su empeño en el trabajo, en las actividades dentro del salón (PRIMIND_CS).

De acuerdo con los docentes, el marco de referencia institucional para evaluar a los alumnos es el currículo escolar, del cual retoman los propósitos, competencias y aprendizajes esperados. Sin embargo, señalaron que hay planteamientos curriculares que no son factibles de evaluar, ya que no consideran las circunstancias particulares de la educación indígena, por ejemplo, refirieron que el programa de preescolar plantea que los alumnos aprendan elementos de lectoescritura en español, sin tomar en cuenta que sus alumnos tienen una lengua materna distinta, que es la que usan en sus casas y comunidades; algo similar sucede con el manejo de los números, ya que algunas comunidades emplean un sistema de conteo que sigue reglas o principios diferentes al sistema numérico decimal, que es el contemplado en el programa de estudios.

...en matemáticas, en el mazateco hay unidades, tanto de peso como de longitud y de tiempo, y el sistema de conteo en la mazateca se emplea vigesimal... (PRIMIND_OX).

El programa te exige la competencia en español. El niño sí avanza, sí tiene un grado de avance, pero el sistema no te lo reconoce, porque el sistema quiere la competencia en español (PRIMIND_NY).

Entre las distintas técnicas e instrumentos mencionados por los docentes para medir el logro y aprovechamiento de sus alumnos está la observación del desempeño diario de los estudiantes en las clases, lo cual coincide con los resultados de la encuesta en línea como la técnica utilizada con mayor frecuencia. Los docentes de preescolar reconocen que es la principal herramienta para estimar el progreso de los alumnos, a través de ella aprecian su dominio de los temas revisados, participación, comportamiento, asistencia, puntualidad, disciplina, e interés. En algunos casos, también de preescolar, los docentes señalaron que se apoyan en una guía de observación, aunque no precisaron su origen.

Yo utilizo lo que es la guía de observación, voy registrando cada uno de los alumnos, para que yo observe como es su actitud, su comportamiento, su participación, entre otros aspectos, y de ahí al final de cada clase ese registro a mí me permite [determinar] qué avances tengo (PREEIND_CH).

El cuestionamiento oral o escrito es parte complementaria a la observación, ya que los docentes mencionaron que hacen preguntas a sus alumnos —en plenaria o a alumnos específicos—, o laboran con cuestionarios u otros tipos de trabajo que les permita valorar el dominio de los contenidos, así como su forma de expresarse.

...también se hace un pequeño diseño de evaluación (preguntas que se hacen de acuerdo al tema) y de esa manera me doy cuenta si el niño está aprendiendo o no (PRIMIND_NY).

...uno puede percatarse si un alumno aprende o no aprende en la calidad del discurso, en la riqueza del lenguaje, en la riqueza de sus expresiones, lo que argumenta... (PRIMIND_OX).

Únicamente los docentes de primaria señalaron el uso de exámenes, que, en combinación con otras técnicas, exploran el dominio de los contenidos abordados. En la encuesta en línea los docentes mencionaron el uso del examen con una frecuencia bimestral.

El maestro debe tener el registro mediante la observación. La observación es muy importante porque no sólo nos vamos a basar en lo que plasma el niño en su libreta, sino también en la forma en la que se comporta dentro del salón de clases, la formación cívica del niño, los valores. Y se prepara una batería (examen) de evaluación de acuerdo a los contenidos que se hayan visto durante el periodo... (PRIMIND_YU).

La revisión y recopilación de productos de desempeño trabajados en clase o en casa son también recursos que los docentes refirieron para la evaluación. Mencionan que es una práctica común, recopilar evidencias o productos de desempeño, según la dinámica o el tema abordado, como sus cuadernos, tareas, trabajos, ejercicios, exposiciones, dibujos y proyectos.

...considero un producto, por ejemplo, si en esta semana necesito trabajar con poemas, mis alumnos al final me tienen que crear un poema en español y un poema en mazateco (PRIMIND_OX).

Como es primer año yo no puedo hacer un examen escrito, pero las evaluaciones son observando sus trabajos y revisando sus libretas (PRIMIND_OX).

Los docentes señalaron que, particularmente los cuadernos de los alumnos, les permiten observar la adquisición progresiva de habilidades y conocimientos, sirviendo como punto de partida para aprendizajes posteriores.

...teniendo el cuaderno pues uno se da cuenta cómo va mejorando, no hay que tirarlos, al término del ciclo escolar vamos a hacer la comparación final, cómo estuvo el niño desde el inicio, qué logro fue alcanzando, qué superó y qué se le dificultó todavía, para que el próximo ciclo escolar se retome (PREEIND_OX).

Asimismo, refirieron que las evidencias recopiladas pueden ser compiladas y revisadas utilizando el portafolios de evidencias, rúbricas y listas de cotejo, entre otros, lo cual coincide con las respuestas de los docentes que contestaron la encuesta en línea. También mencionaron que elaboran sus instrumentos a partir de su conocimiento de los mismos y de las condiciones de su práctica:

[En mi] planeación diaria planteo algún objetivo, en mi objetivo está especificado lo que quiero lograr y eso me permite que yo arroje esos datos, ya sea a mi lista de cotejo o a mi lista de observación, considerando todo eso y al final de mi tema hago un registro general de qué logré, qué no logré, qué me hace falta realimentar, qué me haría falta, de esa manera yo me doy cuenta (PREEIND_OX).

En ocasiones utilizo las rúbricas. Ahí pongo lo que hizo el alumno, como cuatro puntitos le pongo ahí: si se logró o no se logró; hizo o no hizo, o hizo a medias (...). La rúbrica

[la elaboro], dependiendo de lo que vaya a evaluar. Por decir, si voy a evaluar una exposición veo la seguridad con que los niños hablan, el volumen de voz que tienen, el dominio del tema... (PRIMIND_NY).

En cuanto a los momentos y las funciones de la evaluación del aprendizaje, los docentes señalaron que realizan una evaluación diagnóstica al inicio del ciclo escolar mediante la cual conocen características de sus alumnos; además, a lo largo del curso realizan evaluaciones de carácter formativo, y bimestralmente con carácter sumativo; aunque no en todos los casos los docentes proporcionan información que permita identificar cómo conceptualizan la evaluación formativa y sumativa.

...hay una evaluación diagnóstica, hay una evaluación formativa, que es el proyecto del maestro; y hay una evaluación sumativa con un examen final (PRIMIND_OX).

En el mes de agosto, iniciando [el ciclo escolar] tenemos que hacer nuestro diagnóstico, que es una evaluación para conocer todas las características que tienen los niños, cómo vienen, cómo era antes, y de ahí partir; como decían las maestras, es constante la evaluación diaria (PREEIND_CH).

Además de la evaluación diagnóstica, los docentes refirieron evaluar con distintas temporalidades a lo largo del ciclo escolar, con mayor frecuencia por bimestre, seguida de la evaluación diaria, y en menor medida mencionaron evaluaciones semanales y mensuales. Ello se relaciona con que las calificaciones se asignan de forma bimestral.

...nosotros informamos los niveles de aprendizaje bimestralmente. Cada evaluación que hacemos de cada grupo, se hace su reunión con los padres de familia para informarles... (PRIMIND_NY).

...tenemos que valorar cómo es el alumno. Tenemos un diagnóstico del inicio que nos ayudará a evaluar, a hacer la evaluación formativa durante todo el mes, el bimestre y finalmente yo siempre he hecho examen al término del bimestre (PRIMIND_OX).

Con mayor frecuencia son los docentes quienes evalúan a sus alumnos, aunque también refirieron que incorporan actividades en las que éstos se evalúan a sí mismos y, de forma más esporádica, otras acciones en las que se evalúan entre pares; lo cual coincide totalmente con los resultados de la encuesta en línea. Para los docentes que señalaron promover la autoevaluación, es importante incorporar esta práctica porque es una manera de motivar la participación de los alumnos y reiterar su rol como protagonistas del aprendizaje.

...en la forma de evaluar los aprendizajes, yo diariamente les dejo un espacio al final de cada clase en donde manejamos tres cuestiones: ¿qué entendí de todo lo que vimos en el día?, ¿cómo puedo mejorar? y ¿cómo lo aplico? Entonces ellos reflexionan, diariamente llevan un tipo diario y evalúan lo que vimos en el día, las actividades que aprendieron y ellos van expresando lo que han aprendido... (PRIMIND_NY).

Una de las acciones que llevo a cabo son las carpetas o los portafolios de evidencias, porque te va permitiendo a ti y al mismo alumno la valoración de su proceso de aprendizaje. Es muy importante que no solamente sea el docente el evaluador, sino permitir que el alumno vaya autoevaluándose o que haya esa coevaluación con los compañeritos.

Hay que motivar la participación del alumno, dejar de lado esa manera de pensar de que el maestro es el único que sabe aquí y considerar al alumno en todo momento como un sujeto protagonista de ese proceso de aprendizaje (PRIMIND_OX).

A partir de los resultados de las evaluaciones, los docentes refirieron retroalimentar a sus alumnos, generalmente de forma individual, mediante tutorías o acompañamiento al alumno.

...se interpretan los resultados, se reajustan los contenidos y se promueve la atención personalizada (PRIMIND_JL).

Como parte de la retroalimentación, algunos de los docentes mencionaron la asignación de tareas extraescolares o, cuando se cuenta con ellas, la revisión de las guías como apoyo para repasar los temas o actividades anteriores.

D. Evaluación del desempeño y necesidades de formación docente

Respecto a la evaluación de desempeño del Servicio Profesional Docente (SPD), los maestros mencionaron que la información que recibieron fue insuficiente respecto a sus criterios y contenidos, e imprecisa en relación a su aplicación y consecuencias.

...desde que inició la reforma, estuvimos mal informados. Empezaron los dichos: “que te van a correr”; y es por lo mismo, porque no tenemos esa información clara y precisa (...) lo que falta es información directa. No es lo mismo decirle a ella y que ella vaya a decir allá (PRIMIND_NY).

En este sentido, consideraron que para que la evaluación sea adecuada a sus condiciones, y les permita mostrar lo que saben hacer, es necesario que:

- I. Esté basada en su práctica cotidiana. Señalaron que debe de evaluárseles considerando que la implementación del currículo tiene particularidades en la educación indígena, debido a que el español no es la lengua materna de los niños, que no todos son bilingües, y que varias de sus escuelas tienen organización incompleta, lo que reúne alumnos de distintos grados y habilidades en una misma aula.

...sí es algo que a mí me preocupa, porque el lunes apenas me llegaron dos niños, sexto y cuarto, y no saben leer. Van de otra escuela y son de origen Cora. ¿Con qué herramientas cuento para empezarles a enseñar las vocales o el abecedario? Y las actividades en sí se me dificultan para trabajarlas en Cora (PRIMIND_NY).

- II. Que sea aplicada en su lengua y en términos que ellos puedan comprenderla.

...me gustaría que me evaluaran en mi lengua indígena, y que fuera alguien de la variante a la cual yo pertenezco... (PRIMIND_NY).

Las evaluaciones traen un bagaje de conceptos incomprensibles a veces para nosotros por el medio en que nos hemos desenvuelto, en el que hemos vivido y la forma en que nosotros nos hemos profesionalizado. A veces no los entendemos, hay conceptos que, en lo personal para mí, cuando me pongo así a ver un texto, a leer los programas y todo eso,

tengo que estar con mi diccionario. A mí sí se me hace un poco descontextualizado el lenguaje que se utiliza en las evaluaciones (PRIMIND_NY).

III. Que se brinden condiciones que faciliten la aplicación. Los docentes solicitaron que la aplicación del examen de conocimientos sea de lápiz y papel, para que la falta de familiaridad con la tecnología no sea la causa de un mal resultado. Ello se debe a que, hasta el momento, los instrumentos de evaluación se responden en línea, lo que implica el uso de equipo de cómputo. También pidieron que las sedes estén cerca de sus comunidades, ya que no cuentan con ninguna clase de apoyo para realizar los traslados, aspecto que también surgió en los resultados de la encuesta en línea.

Yo sí quisiera que buscaran otros lugares, por ejemplo, las cabeceras municipales, que no fuera en las ciudades. Que se junten, por ejemplo, 10 que van a ser evaluados, que vaya una comisión ahí en la jefatura y que ahí se haga (...) que no necesariamente deba ser en la ciudad, que se busque un lugar estratégico (PRIMIND_NY).

IV. Que se les cumplan los estímulos prometidos (económicos o promociones). Si bien los docentes no especificaron los programas de estímulos a los que se referían, podrían estar relacionados con el Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica o a otros programas de las entidades. Refirieron que hay docentes que ya presentaron la evaluación y que no han recibido los apoyos prometidos.

Si vas a exigir, también yo quiero que el Gobierno Federal cumpla. Los que se acaban de evaluar, yo conozco compañeros que el Estado no les ha cumplido lo que les corresponde en cuanto a su percepción económica. Entonces también uno a veces dice: bueno, me voy a preparar, le echa uno ganas con el fin de ganar un poquito más para solventar los gastos de su familia (PRIMIND_NY).

También señalaron que deben considerarse acciones de formación previas a la evaluación, tanto para fortalecer su práctica como para poder obtener un resultado favorable en la evaluación. Desde su perspectiva, la oferta de formación no es útil y además tienen muchas dificultades para acceder a ella. Mencionaron que prefieren que la formación sea presencial en vez de virtual, ya que no tienen condiciones y herramientas para utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Los maestros expresaron constantemente que requieren con urgencia cursos o talleres sobre el uso de computadoras e internet, tanto para ampliar su conocimiento y mejorar su trabajo en el aula, como para desempeñarse en la evaluación. También enfatizaron que es indispensable que se provean los equipos y los servicios de luz e internet, ya que sus escuelas carecen de ellos o su funcionamiento es intermitente.

Hoy en día se ofrecen cursos que son virtuales, pero, este, viendo el contexto donde estamos, a veces nos es imposible porque no contamos con el acceso al internet. (PREEIND_OX)

Ese es el problema que tenemos nosotros porque hay que subir información a plataforma y muchas de las veces –muchos de los compañeros no me dejarán mentir– no estamos habituados a picarle a la computadora, nos da miedo todavía (PRIMIND_NY).

Yo sí diría que fuesen presenciales. Porque una cosa es que pudieran mandarnos videos como lo hacen en los Consejos Técnicos Escolares (...) pero no es de educación

preescolar, si no de primaria; (...) y no del contexto de educación indígena (...) al plan y programas con los que se está trabajando (PREEIND_OX).

Otro tema recurrente en torno a la formación fue la necesidad de incluir condiciones, recursos, materiales y personal capacitado. Los docentes comentaron que requieren apoyo de la autoridad educativa para contar con los materiales suficientes, sobre todo impresos, que les permitan continuar estudiando, lo cual coincide con los resultados de la encuesta en línea. Además, consideraron que es esencial que el personal que les brinde la formación esté capacitado y conozca las condiciones y el contexto en que ellos trabajan.

También hubo gran coincidencia con los resultados de la encuesta en línea en términos de las temáticas en las que requieren formación, como en el uso y transmisión de la lengua. Mencionaron que requieren una formación que les permita implementar una educación intercultural y bilingüe. Refieren que el plan y programas están basados en el uso del español, por lo que necesitan de estrategias que les permitan enseñar español a niños monolingües, mejorar su conocimiento de la lengua de sus alumnos, así como impartir clase en lengua.

El problema está en el cambio hacia la segunda lengua. Recordemos que hay competencias que lograr, el programa te exige la competencia en español; el niño sí tiene un grado de avance, pero el sistema no te lo reconoce, porque el sistema quiere la competencia en español (...) desafortunadamente nos hacen falta más herramientas: materiales de apoyo, materiales didácticos para que se pueda desarrollar una mejor actividad con los niños en lengua (PRIMIND_NY).

Refirieron la importancia que tiene ajustar todo el bagaje teórico y técnico del modelo educativo vigente, en cuanto a su estructura e implementación, considerando que la lengua materna de muchos de sus alumnos no es el español.

...habría que familiarizarse con el uso de los términos en la actualidad, no son los mismos que están dentro de nuestra práctica, docencia o elaboración de nuestros proyectos. Hay ciertos cambios en los que es necesario profundizar más sobre la familiaridad y el uso de los términos... (PRIMIND_YU).

Asimismo, surgió el tema de la atención a alumnos con necesidades educativas especiales (discapacidad) o con problemas de salud, lo cual coincide con el nivel de importancia que le otorgaron los participantes en la encuesta en línea. En los grupos focales mencionaron que, por la falta de formación en estos aspectos, no siempre logran incluir a estos niños en las actividades escolares.

...sí los aceptamos, pero requieren otro tipo de atención para que puedan aprender. El maestro tendría que saber manejar el lenguaje de señas. Y nosotros en la escuela no contamos con esa atención especializada, no hay alguien que vaya a atender ahí a un alumno que necesite esa atención especial (PRIMIND_CS).

...el maestro tiene que atender al niño, porque el niño tiene un derecho a la educación con o sin discapacidad, entonces aquí el problema es para el maestro, pero el maestro no está asesorado, el maestro no está capacitado, el maestro no está preparado en ese tema (PRIMIND_NY)

En cuanto al tema de las estrategias de enseñanza y de evaluación, si bien en la encuesta en línea aparece como una necesidad de todos los docentes participantes en el estudio, en el caso de los de educación indígena tiene un matiz interesante, ya que señalaron que requieren capacitación en estrategias que sean aplicables a sus aulas y que respeten las formas de aprendizaje y las habilidades de cada uno de sus alumnos.

...desafortunadamente nuestro sistema o el currículo nos marcan, estamos tradicionalmente acostumbrados a evaluar básicamente español y matemáticas, y hay niños que no tienen esas habilidades, pero son buenos para las artes, para educación física, pero quitamos la visión de esos niños que son buenos en otras habilidades. La dificultad para mí es la falta de una estrategia que globalice o que respete las formas de aprendizaje individual de cada niño (PRIMIND_CS).

4.2.2 Escuelas de organización multigrado

A. Preparación de las clases

La organización multigrado puede estar presente en centros escolares de educación básica general, así como de educación indígena, por lo que existen coincidencias importantes entre los resultados de los docentes de educación indígena, aunque también encontramos particularidades expresadas por los docentes que tienen que atender diferentes grados en una misma aula. Los docentes que trabajan en organización multigrado y los que lo hacen en escuelas con organización completa reconocen que la planeación es un recurso didáctico importante, que les permite dar seguimiento a la organización de sus clases para cumplir con los objetivos planteados, conforme a los grados que atienden.

Pues primero se hace la planeación, de hecho, es como herramienta; como maestro tenemos que hacer la planeación; plasmar ahí las actividades que se van a realizar en cada sesión. Pero dentro, así como grupo multigrado que tenemos que ir relacionando las actividades con un grado y el otro para que podamos completar el aprendizaje que esperamos conforme al contenido (PRIMULT_CS).

La organización multigrado, mayormente presente en zonas rurales y de bajo nivel económico, plantea condiciones muy desafiantes para la labor docente, muchas de las cuales ya fueron referidas en la sección anterior, que tienen que ver con la falta de infraestructura y equipamiento de sus escuelas y con las características de sus estudiantes, las cuales se reflejan en las planeaciones de sus actividades de enseñanza y aprendizaje.

...falta de materiales didácticos, espacios reducidos en algunas aulas... Complicado porque en el grupo hay niños con necesidades educativas especiales y otros sobresalientes o con alguna problemática familiar. Los padres envían a los niños a la escuela sin desayunar y el rendimiento de éstos es poco... (PREESMULT_MO).

En relación con sus planeaciones, los docentes señalaron que no se apegan a algún formato o procedimiento específico; sus menciones permitieron reconocer que los elementos que consideran para organizar las actividades que realizarán con sus alumnos son semejantes a los referidos por los docentes de escuelas indígenas; sin embargo, hay ciertas particularidades en cuanto a su relevancia para la planeación y el desarrollo de su intervención en el aula, en función de las

condiciones de la escuela, principalmente porque la organización incompleta determina en gran medida su trabajo docente.

a) Elementos curriculares

Igual que los docentes de educación indígena, para los que trabajan en escuela multigrado, el programa de estudios es el referente del cual recuperan elementos como el campo formativo y los aprendizajes esperados. Por su parte, los docentes de primaria, además del plan de estudios, programas y libros de texto de las asignaturas, refieren apoyarse en otras guías didácticas para la selección de sus actividades de enseñanza y aprendizaje, algunos mencionaron los recursos del plan 2005 de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Otro aspecto relevante, que además coincide con los resultados de la encuesta en línea, es la importancia que los docentes multigrado conceden al diagnóstico que hacen de sus alumnos para decidir qué actividades pueden llevar a cabo.

...la manera de preparar una clase (...) se tiene que hacer por medio de una planeación que va fundamentada en nuestro programa que es el PET, y en ella consideramos pues campo formativo, competencia y aprendizaje esperado que uno desea lograr en los niños; claro, esto va en base al diagnóstico que ya hicimos previo en nuestro grupo y pues ver que es lo que queremos lograr con los niños, en esta planeación aparte de estos aspectos de la competencia, campo formativo y aprendizaje esperado, claro que también tenemos que prever pues los recursos, tiempos, y sobre todo la situación didáctica, esa guía de actividades a desarrollar con el niño y pues también considerar de qué manera lo vamos a evaluar... (PREESMULT_MI).

Los docentes mencionaron que reconocen la importancia de que sus alumnos logren los aprendizajes y competencias establecidos en el currículo, no obstante, también señalaron que para ellos representa una gran dificultad que los programas de estudio estén pensados en función de un solo grado escolar, mientras que sus grupos están conformados por alumnos de diversos grados, y con conocimientos y habilidades muy heterogéneos, lo que los obliga a hacer una selección de contenidos de los programas y a establecer objetivos de aprendizaje que sean factibles en función de las características y necesidades de sus alumnos.

b) Características de los alumnos

Otro matiz interesante es la importancia que los docentes otorgan a la detección de necesidades físicas o emocionales que pueden repercutir en el aprendizaje de sus alumnos. Para ello, reportaron que generan estrategias que les permiten obtener la mayor información posible de sus niños y niñas; por ejemplo, visitas domiciliarias y entrevistas con los padres de familia.

Para los docentes de educación indígena y multigrado conocer las características de sus alumnos, sus conocimientos y habilidades previos, es relevante para planear sus actividades y sustantivo para planear su intervención. Por ejemplo, para los docentes de preescolar es importante considerar en sus actividades tanto a los niños que no tienen las habilidades básicas de motricidad e higiene, como a los que han asistido más tiempo a la escuela y ya cuentan con éstas.

...el diagnóstico me arroja saberes muy disparados por lo mismo, tengo segundo y tengo tercero. Segundo va iniciando y de plano están en cero (...), los niños de tercero ya van muy avanzados entonces [debo] aplicar una planeación donde los de segundo no me saben ni agarrar el lápiz, y los de tercero ya me van, muy avanzado... (PREESMULT_MI).

Igual que los docentes de educación indígena, los de multigrado refirieron de forma reiterada que los alumnos que acuden a sus escuelas, generalmente provienen de los contextos con mayor marginación en los cuales hay condiciones precarias de alimentación e higiene que repercuten en la salud y el desarrollo de los niños y las niñas.

...nos llegan niños con hambre, nos llegan niños enfermos, y como ya lo comentaba niños sin afecto, entonces, siento que estas situaciones son las que más nos dificultan entre los niños realmente el orden, a costa de los aprendizajes esperados (PREESMULT_MI).

La salud y alimentación de los alumnos, aunadas a la dificultad que implica trasladarse a las escuelas, el tiempo y los recursos que la familia tienen que invertir para que los hijos asistan, las condiciones geográficas y climáticas, así como la infraestructura que ofrecen las propias escuelas, dificultan la asistencia regular de los alumnos, en especial a preescolar.

...en lugares fríos los factores externos como el clima impiden también clases; ahorita muchos niños tienen poca asistencia a clases. El clima tiene muchísimo que ver; en [la] sierra a veces está lloviendo y las temperaturas [son] muy bajas, lamentablemente así no se puede tener a los alumnos en clases... (PREESMULT_VZ).

Los docentes señalaron que la inasistencia de los alumnos dificulta la planeación y el avance en los aprendizajes. Si bien es un asunto que también se mencionó en los grupos focales de docentes de escuelas indígenas, el problema de las escuelas multigrado es más grave porque son más pequeñas y la matrícula es menor.

...llegas con los niños de primero que en ocasiones son dos, en ocasiones son cinco, en ocasiones son 11 y tengo dos niños de tercero, (...) en el caso de los de primero, si faltamos un día o si faltamos dos días [se pierde] la atención que venimos manejando y al siguiente lunes hay que empezar otra vez; en el caso por ejemplo de los de tercero que, si se quejan, así como de "ya lo vimos maestra"... (PREESMULT_MI).

La diversidad lingüística también es un asunto que estuvo presente, si bien no todas las escuelas multigrado cuentan con alumnos hablantes de una lengua distinta al español, es frecuente que las escuelas de educación indígena cuenten con una organización incompleta. De acuerdo con la información recabada principalmente en los grupos focales, algunos docentes de escuelas con organización multigrado tienen alumnos cuya lengua no dominan, o bien una vertiente diferente de la lengua que sí hablan, lo que les requiere implementar estrategias adicionales a su planeación. En algunas escuelas multigrado, además ingresan alumnos que hablan una lengua extranjera [inglés], generalmente hijos de migrantes que regresan a sus comunidades con sus familias y que cuentan con un nulo o limitado manejo del español.

...ni conocemos ni sabemos que es lo que el niño nos está expresando o nos está diciendo en ese momento, porque algunas palabras las conocemos o intuimos, pero realmente que podamos sacar un diagnóstico en lo que sería lenguaje oral o conocer el conocimiento que ellos van adquiriendo (...) yo siento que si es una gran dificultad que los niños no sean bilingües... (PREESMULT_CS).

Un aspecto interesante que surgió principalmente en los grupos focales fue que algunos de los docentes que hablan la lengua indígena de sus alumnos señalaron que, aunque su escuela no sea

indígena, les permite implementar estrategias para integrar a los alumnos y para favorecer que utilicen su lengua. Señalaron que realizan actividades extras, o bien, ajustan las ya planificadas.

...en mi escuela se imparten las clases en lengua totonaco y tenemos niños que también hablan la lengua español, por lo tanto, somos bilingües; hemos desarrollado ese gusto por trabajar en ambas lenguas ¿qué acciones llevo a cabo? yo retomo mucho lo que son los cantos en lengua totonaca... Todos los honores de todos los lunes son en lengua totonaca, y las indicaciones a los niños y las órdenes del comandante de la escolta... nosotros nos enfocamos mucho en ese sentido, porque es lo primordial para poder fortalecer en los niños de que esa lengua no se pierda, que se transmita y de que los padres de familia también la tomen en importancia... (PREESMULT_VZ).

También hubo docentes que señalaron que algunos alumnos evitan emplear la lengua indígena o que se avergüenzan de ella, por lo cual implementan acciones para que la retomen en el aula.

...entonces no faltó el que dijo “maestra yo sé hablar tojolabal” y de uno salieron dos, tres, cuatro, y lo que pasa [es] que a muchos de ellos les da pena hablar su lengua tojolabal; entonces yo les empecé a decir que no, que al contrario debería ser un orgullo, “qué más quisiera hablar el español y el tojolabal como lo hacen ustedes” entonces estamos viendo un proyecto ahorita que precisamente está enfocado en la cultura tojolabal (PRIMULT_CS).

...en mi caso trabajo en un contexto que es totalmente nahuablante entonces partimos de la lengua del niño, por lo tanto, las actividades tienen que ser totalmente en náhuatl; en todas las actividades las instrucciones se les dan a los alumnos en náhuatl para que el alumno entienda (PREESMULT_VZ).

También señalaron que, en ocasiones, son los propios padres de familia quienes prefieren que las clases sean impartidas únicamente en español, pues consideran que así no reducen las posibilidades competitivas de sus hijos. Sin embargo, los docentes declararon, en su gran mayoría, que realizan esfuerzos encaminados a la utilización y valorización de las lenguas indígenas, pese a que ello les pueda exigir una mayor inversión de tiempo en las actividades.

El tema de las necesidades educativas especiales también fue referido como un elemento importante cuando se tienen alumnos con alguna discapacidad en el aula, para tratar de integrarlos a las actividades; al respecto señalaron que sus herramientas son muy limitadas para la atención de estos alumnos, ya que sus escuelas no cuentan ni con los recursos humanos ni con la infraestructura para atenderlos; por lo que el apoyo que les brindan es de acuerdo a sus posibilidades.

...otra dificultad que también se presenta es cuando los niños presentan necesidades educativas especiales, como mencionaban en un principio, un jardín multigrado pues cuenta con tres, una o dos maestras, entonces al no haber esa organización completa por parte de algún apoyo de alguna maestra de educación especial o alguna institución de educación especial se nos dificulta a nosotros buscar esos métodos tal vez específicos para lograr en los niños los aprendizajes y las competencias (PREESMULT_CS).

c) Características de la escuela

Los docentes que laboran en escuelas multigrado refieren carencias en las instalaciones de las escuelas aún mayores que las referidas en los grupos focales de los docentes indígenas, ya

que mencionaron que no son adecuadas para desarrollar las actividades educativas; describen escuelas que incluso no cubren las condiciones mínimas indispensables para la seguridad y el bienestar de los alumnos y consideran que ello repercute directamente en el desempeño de los estudiantes y en su motivación para asistir a la escuela:

En cuestiones de infraestructura, particularmente en mi escuela hay mucha, pero mucha ausencia, de que no permite abarcar los contenidos de la ausencia tan grande... no es apta para que los alumnos lleguen a recibir clases... dos [salones] no tienen ventanas, las puertas están mal, y esto ¿en qué afecta?, en el aspecto de que si está lloviendo (en mi comunidad llueve mucho), o si hay mucho aire o cosas así, los alumnos no llegan, porque ni en el salón se sienten resguardados, porque, de que no hay ventanas, entra toda el agua, los alumnos se mojan, luego vienen las enfermedades... entonces si también las situaciones de infraestructura afectan muchísimo el proceso de aprendizaje de los alumnos, pues porque no se les puede dar ese seguimiento, hay veces de que faltan tres días, una semana, si hay lluvias consecutivas como las que acaban de pasar y aparte de que los alumnos quieran o no entra también el aspecto de la motivación (PRIMULT_CS).

Sin embargo, el principal énfasis en términos de las condiciones de la escuela es el que se refiere a la organización incompleta de las escuelas, porque los enfrenta con retos relativos a la atención simultánea de alumnos de diferentes edades y grados escolares en la misma aula, así como al ejercicio tanto de funciones docentes, como administrativas. No obstante, los docentes refieren que con la finalidad de abarcar los contenidos para diferentes grados, organizan su intervención en torno a temas que denominan como “comunes” o “transversales” o como “tema común con actividades diferenciadas”. Al respecto es importante señalar que esta organización la realizan sin la orientación de algún documento normativo que les sirva de guía.

...la manera que yo lo manejo es relacionando los contenidos para los grados, y en sí no es igual que en la organización completa, porque ahí pues buscamos... vamos al bloque uno, bloque dos... y aquí no, aquí es ir buscando e ir relacionando los temas (PRIMULT_VZ).

Otro dato muy interesante que surgió en los grupos focales, derivado de la conformación de los grupos con alumnos que presentan diferentes niveles de conocimientos previos, necesidades y habilidades, es que el docente se ve obligado a planear seleccionando algunas competencias y aprendizajes específicos que puedan abordarse con actividades que involucren a todos los alumnos, intentando manejar un nivel de complejidad intermedio.

...no abarcamos todos los aprendizajes esperados, porque sentimos que sería una planeación muy amplia, entonces de acuerdo con las necesidades que presentan nuestros niños vamos a tomar una competencia de ese campo formativo, vamos a seleccionar ciertos aprendizajes esperados, de ahí partimos en el diseño de actividades que tienen una secuencia lógica, entonces al final de cada planeación hacemos una pequeña evaluación... (PREESMULT_CS).

Yo trato de mediar al día una actividad porque tampoco voy a hacer una planeación para los de segundo y una para los de tercero porque no hay tiempo, entonces, hago una planeación media y ya al momento de aplicar la actividad es en general, segundo y tercero... (PREESMULT_MI).

Otra condicionante de la práctica docente en la organización incompleta es la necesidad de cumplir con actividades de gestión escolar o administrativas. Dado que no se cuenta con personal específico para estas funciones, los docentes requieren dedicar tiempo y recursos para solventar ellos mismos dichas necesidades, sobre todo si el docente está asignado para cumplir las funciones de director. La mitad de los docentes participantes en el estudio señaló que, al menos una vez al mes, debe dedicar tiempo a actividades administrativas, lo cual disminuye el tiempo frente a grupo o les requiere trabajar los fines de semana. En ocasiones, las actividades administrativas exigen ausentarse un día a la semana, ya que deben desplazarse a oficinas lejanas a sus comunidades, lo que además de tiempo les implica recursos económicos. Este “ausentismo institucional”, señalado por los docentes, sucede sobre todo al entregar documentación, al asistir a corroborar información o a corregir documentos. Los docentes perciben estos requerimientos como una falta de sensibilidad del sistema educativo hacia su circunstancia y a las implicaciones que tiene para ellos desplazarse, particularmente cuando la escuela sólo cuenta con un docente.

...sí es muy complicado ser director y maestro al mismo tiempo porque ya se va a dedicar más a lo administrativo que a lo que se tiene que hacer, que es atender a los alumnos, porque hay supervisiones... que un detallito en un oficio, que ven, que ya dos horas antes están llamando al director que tiene que hacer algo para la escuela (PRIMULT_VZ).

Algunos trámites administrativos no requieren que el docente acuda a oficinas, ya que se pueden realizar en línea, sin embargo, muchas comunidades tampoco cuentan con internet, por lo que, de todos modos, los docentes tienen que trasladarse a otras zonas en busca de este servicio e inclusive pagar por él.

De donde yo soy, de (...), tengo que llegar a la ciudad, que son dos horas y media, para poder sentarme en internet. Capturar mis calificaciones lleva horas, (...) y voy a pagar \$40 o \$50, que la verdad no nos alcanza el sueldo que recibimos... (PRIMULT_VZ).

La carga administrativa impacta en el tiempo del docente frente a grupo y, por lo tanto, en el aprendizaje de sus alumnos; el problema se agudiza conforme es más pequeña la planta docente y las condiciones de la escuela representan riesgos para la seguridad de los niños. Los docentes mencionaron que con frecuencia ellos mismos prefieren que no vayan los niños, o los padres de familia deciden no mandar a sus hijos cuando el docente no asiste a la escuela, independientemente de si otro docente se encuentra en el plantel.

Los papás llegaron al acuerdo de que cuando yo no vaya, los niños no van, mejor les mando yo actividades impresas y ya ellos, los que me ayudan se encargan; allá (...) [en la escuela] hay riesgos de accidentes y al rato el problema va a ser para mí (...) tanto para la maestra que me haga el favor de cuidar mi grupo (PRIMULT_VZ).

Las funciones de docencia también requieren la realización de trámites en línea. Dado que los docentes, en su mayoría, no cuentan con computadoras e internet en sus planteles, deben desplazarse a otra comunidad. Algunos refieren contar con el servicio de internet en sus casas, pero si la señal es deficiente o se sobrecargan los servidores, deben realizar la captura o el envío de noche, e incluso de madrugada.

Dependiendo de qué tipo de documentación se requiera, por ejemplo, las cartillas de evaluación que, pues hay que subirlas a SAECH (Sistema de Administración Educativa de Chiapas), sí lleva su tiempo, porque es una evaluación individualizada; en mi caso, como

soy directora encargada se llama de participación social, estadística, sí lleva su tiempo, sobre todo hemos tenido mucha dificultad en la página de participación social. A mí me ha tocado subir información a las tres de la mañana, entonces es algo muy constante y que no hacemos dentro de la escuela, porque para subir dicha información se requiere de internet, y en mi caso no contamos, yo no cuento con ningún tipo de TIC, no tengo ni computadora ni cañón, o sea, nada. Entonces todo eso es fuera de casa. ¿Qué tiempo? Sinceramente no podría decirle un tiempo determinado, pero sí es constante y dependiendo también del documento porque si solamente se requiere de un oficio o algo sencillo, pues sólo es cuestión de elaborar el oficio, imprimirlo y entregarlo, pero si se trata de participación social, cartilla, estadística... entonces ahí lleva más (PREESMULT_CS).

Los docentes señalaron que la comunicación entre las escuelas y las autoridades es insuficiente e inoportuna debido a las limitaciones de los profesores para desplazarse a donde se encuentran las autoridades, a las fallas de conectividad y a la falta de acciones efectivas para hacerles llegar la información. Entre más alta sea la instancia emisora, más tarda la información en llegar a sus escuelas, lo que los coloca en desventaja, particularmente, para la realización de trámites.

...yo siempre les he dicho y “el pleito no es con ustedes, coméntenlo a jefatura y jefatura en secretaría”, todo tiene que ir en cadena. Porque le digo, la información siempre llega dos, tres, cuatro, cinco días después, cuando las circulares salen con fecha doce y a nosotros nos llega el veintitrés y para el veinticinco ya quieren toda la información (PRIMULT_CS).

El déficit en la comunicación también impacta el aprovechamiento de oportunidades educativas porque los docentes no se enteran a tiempo de ellas.

Hubo algo que nos mandaron —no sé si les llegó a ustedes— de lectura, concurso de lectura. Yo tengo unos niños de cuarto grado que leen muy bonito... Entonces, una vez se iba a hacer un concurso de lectura y ellos querían participar y ahorita llegó algo de concurso de lectura creo que es de, era a nivel del estado, ya había pasado, tenía como dos semanas cuando me llegó esa información, pues ya ni cómo. Nos demora en llegar la información, ¿por qué? ¡Quién sabe! (PRIMULT_VZ).

Los docentes perciben que tanto la falta de una comunicación efectiva por parte de sus autoridades, como de condiciones apropiadas para realizar sus funciones, los coloca en una posición de desventaja en la cual sus alumnos tienen menos oportunidades en comparación con los de otras escuelas.

Uno de los hallazgos más interesantes del estudio consiste en las estrategias que estos docentes han implementado ante desventajas sistemáticas que enfrentan como el hecho de que no existen —o no conocen— programas o políticas educativas específicas para escuelas multigrado, por lo cual cada docente, o en su caso cada zona, establece el tipo de planeación que más se acomode a su forma de trabajo y a sus conocimientos. La falta de referentes institucionales ha dado lugar a sustentar sus acciones en su propia experiencia profesional o la de sus compañeros. Una forma ampliamente referida por los docentes, para abordar el reto de atender alumnos de diferentes grados escolares y edades en una misma aula, es la de trabajar por proyectos en los que se pueda involucrar a todos los niños.

...no hay una política fija, sobre multigrado, desde la federación no hay algo que diga: “para multigrado se va a hacer esto”, y por eso mismo es que ustedes van a tener dificultades para evaluarnos, porque si no hay una política pública, de qué es lo que tiene

que hacer un maestro multigrado, va a pasar como aquí, “yo lo hago con guías, yo lo hago con internet, yo lo veo con esto”, cada quien lo hace como quiere, entonces sí tiene que haber algo estructurado que diga, pues así es como se debe decir, el camino es éste, de acuerdo a los requisitos mínimos que se debe tener (PRIMULT_VZ).

...yo trabajo por proyectos. El proyecto es para todos y es como muy interesante la respuesta de los niños (PREESMULT_MI).

A través de los proyectos, los docentes refirieron abordar contenidos que, desde su perspectiva, son compartidos para los diferentes grados que atienden, aunque con distinta profundidad y complejidad, es decir, son actividades transversales que además permiten articular conocimientos o habilidades de distintos campos de estudio o asignaturas, con el fin de cubrir contenidos establecidos en los programas de estudio.

...a través de un juego (...) a veces el español te revoca a otras asignaturas, como hablar de exploración, hablar de formación cívica, entonces hay contenidos que se relacionan, y ya en unas horas abarcas muchas cosas (PRIMULT_VZ).

En ocasiones los docentes se topan con contenidos que son difíciles de abordar en grupos multigrado, por ejemplo, en relación con temas como la sexualidad.

...tienes que hacer alguna adecuación en cuarto, con el [tema] de reproducción, para que las mamás de los niños de tercero no se espanten (PRIMULT_VZ).

Es muy importante recalcar que los docentes fueron enfáticos en señalar que la formación inicial que recibieron no los capacita para enfrentarse al trabajo en escuelas multigrado, sobre la marcha es que han ido resolviendo los retos pedagógicos y de gestión que este tipo de organización les exige.

...a nosotros no nos capacitan para este tipo de trabajos, entonces para mí ésa sería la primera dificultad a la que yo me enfrenté, para que mis alumnos alcancen los aprendizajes, porque pues, uno espera, sales de la Normal y esperas tener un grupo, este, pues un solo grado, y este, ¡sorpresa! (PREESMULT_MI).

d) Contexto en el que se encuentra la escuela

De manera similar a los docentes de educación indígena, las características del contexto que mayor impacto tienen en el aprendizaje de los alumnos son las relativas al ámbito familiar y a características de la comunidad en la que se ubica la escuela multigrado; debido a que son aspectos del contexto que tienen impacto sobre la asistencia, la dedicación y el interés de los alumnos respecto a la escuela.

Respecto a la estructura y dinámica familiar, los docentes señalan que hay características de las familias que no favorecen el aprendizaje de los alumnos, e incluso pueden dificultarlo. Ejemplo de ello es la dinámica de las relaciones familiares, que, en ocasiones, no refuerza que los alumnos aprendan habilidades y valores adecuados para su desarrollo social y emocional, por lo que los docentes deben implementar acciones que compensen o amortigüen los efectos negativos de dichas dinámicas en el aprendizaje.

Lo voy a volver a retomar porque ahí lo que ayuda mucho es el ambiente de confianza que se genera entre el alumno-maestro; que nos interesemos, no es porque seamos

chismosos, sino que si está llorando o si está triste [buscar] el por qué, porque también en casa puede tener una infinidad de problemas y entonces eso no le permite o le obstaculiza que nosotros avancemos en los contenidos (PRIMULT_CS).

Desde la perspectiva de los docentes, la falta de apoyo familiar se refleja en la ausencia de seguimiento a las actividades escolares; una escasa provisión de recursos o de interés por conseguir materiales didácticos; una atención deficiente a la salud, higiene y el cuidado físico de los alumnos, así como en una pobre motivación por parte de las familias para que continúen estudiando. Una limitación importante es que los padres de familia sean analfabetas o que tengan un bajo nivel educativo, pues no pueden apoyar a sus hijos a hacer las tareas, ni dar seguimiento a sus avances.

...el aprendizaje no sólo se da en el aula sino también en casa, el apoyo de los padres tiene mucho que ver para que los niños logren los aprendizajes esperados. En el contexto en el que yo trabajo pues los padres son analfabetas, (...) no contamos con el apoyo de ellos como debiera de ser; a lo mejor ellos sí hacen su mejor esfuerzo, pero no saben leer, no saben escribir, entonces a lo mejor, aunque los alumnos se les deje actividad extraclase pues sí es un poquito complicado... (PREESMULT_VZ).

Particularmente en el caso de preescolar, los docentes refirieron que con frecuencia los padres tienen la creencia de que este nivel es únicamente para que los alumnos jueguen, por lo que no procuran su asistencia constante. Otra creencia de los padres, desde la perspectiva de los docentes, es que el único grado importante es tercero porque ahí aprenden las bases para leer, escribir y contar, por lo que no llevan a los niños los dos primeros grados. Para los docentes, ello implica la necesidad de nivelar a los niños que entran directo a tercero, y que no cuentan con las habilidades que se desarrollan en primero y segundo años.

...a veces hay ese choque porque el padre de familia te dice “yo quiero que mi hijo aprenda a escribir y a leer porque eso es lo que a mí me importa porque es lo práctico”... (PREESMULT_VZ).

...algunos creen que sólo van a preescolar a jugar, no hacen otra cosa más que jugar, pero ahora ese juego tiene sentido, ese juego tiene un objetivo, ese juego tiene una meta que lograr, eso es lo que hay que explicarles a los papás al inicio de ciclo escolar. La problemática es de siempre, pero ya en el proceso se les va explicando: (...) preescolar consiste en desarrollar en los niños lo que es el gusto por la lectura... (PREESMULT_VZ).

Los docentes también reconocieron que, para actividades relacionadas con el mantenimiento de la escuela y la seguridad de los alumnos, algunas mamás son muy participativas, lo cual es sustantivo sobre todo en las escuelas con uno o dos docentes.

Aunque no seas directora, en mi caso las mamás son las que hacen el aseo o las faenas, también para recortar el pasto, recoger la basura... (PRIMULT_VZ).

Los docentes reconocieron que la comunidad en la que se inserta la escuela condiciona y provee elementos para las actividades escolares y les permite avanzar en lo planeado. No sólo los aspectos de índole social y cultural, también reconocieron que la geografía y el clima del lugar en el que se encuentra la escuela son factores que contribuyen y se relacionan entre sí, ocasionando problemas como el ausentismo –aspecto recurrentemente mencionado por los

docentes— debido a las largas distancias que deben recorrer los alumnos y a las condiciones de los caminos, las cuales pueden dificultarse aún más por cuestiones climáticas.

Por la ubicación del centro escolar nosotros tenemos que caminar una hora con cuarenta y cinco minutos (...), hay niños que hacen de su casa al centro escolar una hora de camino, entonces el niño —si llega— [presenta] una situación de cansancio y estrés, entonces yo les doy como elementos para que se desconecten (...) del trayecto y es una estrategia para que el niño se vaya ambientando (PREESMULT_VZ).

Por otra parte, generalmente las comunidades en las que se encuentran las escuelas multigrado están formadas por agricultores que trabajan en la misma zona o que se desplazan a otras comunidades conforme haya trabajo, lo que genera ausencia de los padres en el hogar y, con frecuencia, también incorporan a los niños y niñas al trabajo en el campo. Comúnmente las opciones laborales de las comunidades ofrecen ingresos económicos limitados, que repercuten en la economía de las familias, y, por lo tanto, en los recursos que pueden destinar para el cuidado y la educación de sus hijos.

...el niño tiene que ir a trabajar a la milpa, entonces, y son ausencias de semanas. (PRIMULT_CS).

...hay papás que pues, estoy en una colonia de casas de cartón, bueno, pues no tienen ni para un libro para investigar, (...) tengo mamás super jovencitas, que son mamás a los 17 años, entonces una niña cuidando otro niño, no les prestan la atención como se debe. Eso es a lo que más me enfrento... (PREESMULT_MI).

En cuanto a la periodicidad de la planeación, con mayor frecuencia los docentes refirieron planear periodos de una semana, realizando ajustes diarios según se necesite. Con menor frecuencia, otros docentes planean por día pues esto les permite apegarse a las necesidades y condiciones que van surgiendo, como la asistencia de los alumnos, que es variable.

Al finalizar septiembre hacemos nuestro vaciado de toda la información que hemos obtenido, con la cual partimos a planear, ya sea quincenal, semanal o mensual, en eso sí no tenemos un acuerdo, planeamos [de] acuerdo a las necesidades... (PREESMULT_MI).

Contrario a lo reportado en la encuesta en línea, en donde la mayoría de los docentes manifestó llevar a cabo su planeación de forma individual, los docentes que respondieron el cuestionario breve de manera colegiada en los CTE y los CTZ refirieron que la planeación es realizada con sus pares en el marco de estos consejos. No obstante, en los grupos focales, en los que fue posible profundizar más en el tema, surgieron casos de docentes de primaria con más experiencia en escuelas multigrado, que declararon que la planeación individual les facilita realizar mejoras o adecuaciones en función de las necesidades de los alumnos, lo que explica el resultado de la encuesta en línea. También surgió el tema de que, con la experiencia, se pueden recuperar planeaciones de años anteriores y hacer adecuaciones en función del diagnóstico del grupo actual.

Bueno yo antes de cada bimestre este... veo los contenidos que me toca ver, en ese bimestre, ya la mayoría ya me los sé porque ya llevo tres años trabajando con tercero y cuarto, entonces en el mínimo de contenidos de este plan, pues ya está, ¿no?, ya sé con lo que tengo que empezar, entonces como que mis planeaciones anteriores, solamente les hago los ajustes necesarios, para los niños que tengo en este momento (PRIMULT_VZ).

B. El trabajo en el aula

La intervención que realizan los docentes de multigrado posee características muy específicas relacionadas con las condiciones particulares que enmarcan su práctica, y que responden a los retos específicos que enfrentan como el trabajo con grupos heterogéneos en grado escolar, conocimientos, habilidades, lengua, y la multifuncionalidad que les impone la organización incompleta. Entre las acciones más recurrentes en el discurso de los docentes están las de selección de contenidos, y la adaptación de las estrategias y materiales a las características de sus alumnos y del entorno en el que viven.

La selección de contenidos prioritarios es una acción recurrente ante la incompatibilidad entre la forma en la que se plantea el currículo nacional (por grados) y las características de sus grupos multigrado. En respuesta, realizan una selección de los contenidos que les parecen más pertinentes en función de las características de los alumnos y su contexto, lo que denominan “conocimientos prioritarios”, y en función de ello planean las actividades a desarrollar.

...nosotros como maestros tenemos que seleccionar los contenidos o los temas que consideremos de mayor relevancia, porque obviamente no da el tiempo ni el espacio para abarcarlos todos (...) Entonces, sí es importante que se sepa que los maestros a veces, o al menos en mi caso, tenemos la necesidad de elegir los contenidos que consideramos de mayor importancia o de impacto para la vida cotidiana del alumno y que con base en esto tratamos de que el alumno poco a poco vaya adquiriendo los aprendizajes que consideramos, repito, más relevantes (PRIMULT_CS).

Otra acción referida es la de relacionar las actividades de enseñanza y aprendizaje con el contexto. Las actividades que los docentes emplean con mayor frecuencia en su intervención, son los ejercicios en el pizarrón, el trabajo por equipos, los juegos y las tutorías entre pares. De acuerdo con su narrativa, tratan de relacionar los contenidos de las actividades con elementos de la vida cotidiana de los alumnos para atraer su atención, dado que las actividades de los planes y programas están diseñadas para un contexto más urbano.

Lo importante es la estrategia, que sea algo llamativo, que sea algo de acuerdo al contexto comunitario del niño (PRIMULT_VZ).

El diseño y búsqueda de materiales de apoyo son acciones que los docentes refirieron ante las limitantes que tienen para planear considerando contenidos compartidos entre diferentes campos formativos y grados escolares, ya que los materiales y el contenido de los libros de texto no se presentan en torno a temas comunes, ni existe una clara vinculación entre las asignaturas del currículo.

[En relación con] la programación o la estructura de los libros, (...) lo ideal sería trabajar con el tema común, [para ello] debo buscar en el quinto bloque de cuarto, en el tercer bloque de sexto y en el primer bloque de quinto grado, o sea... si vamos a trabajar prehistoria... al menos los temas deberían estar relacionados (...) los libros tendrían que estar estructurados de igual manera (PRIMULT_CS).

Ante esta falta de articulación, los docentes utilizan o incluso diseñan materiales de apoyo para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, lo que va a favorecer que un mismo material ayude a que los alumnos comprendan los temas de la clase y se interesen en ellos.

Por otra parte, la carencia de materiales en las escuelas, por ejemplo, de papelería, copias revistas, periódicos, guías escolares comerciales y libros, en ocasiones es subsanada con los recursos económicos de los docentes. Pese al gasto que les representa, señalaron que lo hacen porque las familias de sus alumnos no tienen dinero o no les interesa adquirirlos, o el lugar en donde pueden encontrar los materiales se localiza lejos de la comunidad.

Para yo tener un material, que yo le quiera dar a los niños, lo tengo que llevar yo, porque si se los encargo, no hay una papelería cerca... tengo que pasar a imprimir, tengo que ir a buscarlo, tengo que llevárselos, no les puedo decir "es un peso", porque realmente no lo tienen, (...) para mí ha sido un factor muy importante para que el alumno logre el aprendizaje esperado (PRIMULT_VZ).

Desde luego, también surgió la atención a alumnos hablantes de una lengua distinta al español, por la gran cantidad de escuelas multigrado que se encuentran en zonas con comunidades indígenas. Ya sea que los alumnos hablen una lengua indígena o un idioma extranjero, como fue referido también por docentes de escuelas indígenas, es frecuente que los docentes se apoyen en otros alumnos o en familiares para que sirvan de intérpretes; o bien, que los docentes realicen actividades para formarse en la lengua de sus alumnos.

Hubo mayor coincidencia en los docentes que tienen alumnos hablantes de diferentes lenguas, en la necesidad de contar con lo que ellos denominan el alumno monitor, al cual consideran un apoyo sustantivo dentro del aula, ya que a solicitud del profesor, desarrolla varias acciones que apoyan el aprendizaje de sus compañeros, entre ellas, traducir las indicaciones o explicaciones del docente, de modo que sean accesibles para alumnos específicos, fungir de modelo en las actividades, y brindar apoyos puntuales que, sobre la marcha, requieren sus compañeros durante las actividades.

...[tenemos] niños que radican seis meses en EU y seis meses aquí. En mi caso, cuando llegan pues hablan primero el idioma inglés y después empiezan a adaptarse otra vez al español, entonces lo que yo tuve que hacer fue aprender el inglés primero, en curso básico y después tomé el curso de inglés para los niños, entonces nosotros manejamos el programa de inglés. Cuando ellos llegan pues más rápido avanzamos, y como lo practican entre pares, pues más rápido lo aprenden ellos, ya cuando llegan ellos, como de "ah que padre, todos hablamos inglés (PREESMULT_MI).

El tema de la atención diferenciada para apoyar a los alumnos que presentan dificultades o menos avances es más recurrente en las aulas multigrado, lo cual implica diseñar actividades extras, intentando involucrar a los padres de estos niños en algunas de ellas.

...los niños que requieren mayor atención, mayor monitoreo, entonces, muchas veces hacemos una pequeña planeación específicamente para esos niños, y trabajamos también con las mamás de manera individualizada. Nos reunimos con la mamá y le explicamos de qué manera nos va ayudar con ese niño en casa, entonces a esos niños se les dan ciertas actividades específicas (...) de alguna manera damos un tratamiento particular... (PREESMULT_CS).

La nivelación es una acción que surgió en los grupos focales de los docentes que tienen aulas multigrado, quienes mencionaron que lograr un piso común entre estudiantes de un mismo grado implica acciones de nivelación, debido a que muchos tienen serias dificultades y

deficiencias educativas respecto al grado que cursan. Llevar a cabo la nivelación implica, para los profesores, una modificación importante de sus planeaciones, ya que postergan el abordaje de contenidos que corresponden al ciclo escolar en el que el niño debería estar.

...pero hay niños que no saben ni agarrar el lápiz, entonces a partir de ahí ya empiezas con esa dificultad, (...) le voy enseñar hasta a agarrar el lápiz (PRIMULT_VZ).

...primero se tiene que nivelar, y a veces eso lleva hasta medio ciclo escolar con tal de que los alumnos afiancen esos contenidos, que son de mayor importancia (PRIMULT_CS).

Como parte de lo que implican estas acciones de nivelación, los docentes señalaron que cuando no es suficiente el tiempo en el aula, en ocasiones brindan ayuda a sus alumnos fuera del horario de la clase, sobre todo si saben que no recibirán apoyo de sus familias para realizar actividades escolares.

...trabajar de manera personalizada en tiempos extras, con aquellos niños que identificamos que no tienen ese apoyo en casa, que es observable que no tienen apoyo de mamá como de papá para apoyarlo en ciertas tareas; entonces se le dedica un tiempo aparte para darle ese apoyo personalizado... (PREESMULT_CS).

Otra acción que surgió principalmente de los grupos focales fue la conformación intencional de equipos por niveles o ritmos de aprendizaje. Para poder atender a alumnos con diferentes niveles de habilidades y conocimientos –que no siempre corresponden con el grado escolar al que pertenecen–, una estrategia utilizada es el intercambio de los estudiantes entre docentes por algún tiempo determinado, dependiendo de su avance en algunas áreas, con el fin de que aquellos que se encuentran en grados avanzados puedan progresar en los conocimientos y habilidades que corresponden a su grado escolar, mientras que los otros adquieren las bases con las que aún no cuentan. Cabe destacar que los aprendizajes en los que los alumnos tienen más dificultad son los relacionados con la lectura y escritura.

...entonces la opción que tomé con mi compañera es, sabes, que entraron los primeros que son bastantes, tengo niños en quinto, niños en cuarto, que todavía tienen dificultad. Ella se llevó a todos los que no sabían leer ni escribir, junto con los de primer grado, yo me traje a los suyos que ya leían, de tercero, yo trabajé con ellos dos bimestres, y yo trabajo así (...) a leer y escribir, a leer y escribir, hasta que aprendieron todos, nos emparejamos en lectoescritura, yo me traje a los míos y le regresé a los suyos (PRIMULT_VZ).

Es importante destacar que este tipo de estrategias implican no sólo un diagnóstico personalizado de los estudiantes, sino también un buen nivel de comunicación y trabajo conjunto de los docentes de la escuela.

Otra categoría emergente que surgió en los grupos focales de docentes que atienden aulas multigrado, fue la creación de un ambiente de confianza. Los docentes mencionaron que es importante generar dentro del aula un ambiente de confianza en el que los alumnos se sientan seguros para expresar sus opiniones y participar en las actividades. El buen ánimo y la disposición del docente, de acuerdo con sus declaraciones, tiene un papel fundamental para que el alumno se interese en la escuela y, a largo plazo, continúe asistiendo a ella.

Yo creo... no nada más en las aulas multigrado, sino que, en todos los contextos, hay esa desmotivación, el niño llega a clases y realmente no va motivado para aprender, entonces nosotros tenemos que hacer circo, maroma y teatro para involucrarlos en lo que queremos (PRIMULT_VZ).

Los profesores que además de la docencia asumen funciones de gestión escolar refieren mecanismos para compaginar las actividades docentes con las administrativas, mediante el apoyo entre pares o el que proviene de los padres de familia.

La colaboración en las escuelas en donde existe más de un docente fue referida por los profesores, quienes se organizan para que puedan cubrir al compañero que debe dejar el grupo para atender las actividades administrativas, inclusive mencionaron que se dividen los gastos que representan dichos trámites. Algunas docentes señalaron que se reparten las actividades administrativas para apoyar al compañero asignado como director, lo que además les permite adquirir experiencia en esas funciones.

En mi escuela somos tres maestras, pero cada año nos vamos rotando la dirección. Y como ya sabes todo lo que tienes que hacer y sabes qué te va a tocar para el próximo año, ya entre todos vamos sacando el trabajo porque te dicen "yo el año pasado le hice así, te paso lo de Protección Civil del año pasado", guardas todos los archivos, todo lo tienes que guardar, así lo vas pasando de generación en generación. En mi caso nos apoyamos de esa forma, en lo administrativo (PRIMULT_VZ).

En algunas escuelas unidocentes, para solventar la dificultad de tener que cerrar la escuela, se logran acuerdos informales con su autoridad inmediata para que haya dos docentes en la escuela, con el fin de que cuando uno de ellos se ausente, la escuela no tenga que cerrar.

La supervisora lo decidió así para que la escuela sea siempre abierta cuando, en este caso, tenga que ausentarme, por la entrega de documentación o lo que sea... (PRIMULT_CS).

Algunas de las acciones de gestión escolar consisten en encargarse de que en los planteles existan condiciones adecuadas de infraestructura y servicios generales, por lo tanto, los docentes, además de realizar las gestiones administrativas correspondientes ante las instancias municipales y estatales, solicitan el apoyo de las familias y, en menor medida, de agrupaciones civiles. Sobre todo en las escuelas unidocentes, el apoyo de los padres es sustantivo para la limpieza de mobiliario y de las aulas, baños, patio, jardín, etc., así como para adaptar o mejorar los espacios. También los docentes multigrado señalaron que se coordinan con los padres de familia –con disposición y tiempo– para acciones de mantenimiento de la escuela.

...entonces hago comisiones y a todos los papás le toca una vez al mes, porque pues son 27 niños, entonces no se les hace como tan pesado, y ahí estoy yo con ellas; entonces, hacen el aseo una vez al mes (...) hay actividades donde involucro a la sociedad de padres de familia, pero haciéndoles ver que el trabajo no es de ellos, sino que me ayudan a coordinar ciertas actividades fuertes, como el Día del niño (...) porque es muy difícil que tú como maestra organices todo... (PREESMULT_MI).

C. Evaluación de los aprendizajes

La evaluación del aprendizaje, vista desde los docentes de multigrado, es un medio para dar seguimiento a los logros de los alumnos y obtener un juicio sobre su avance, teniendo como parámetro el aprendizaje esperado y las competencias.

Los docentes señalan que la evaluación que realizan es cualitativa y permanente, apuntan que el aprendizaje es un proceso que se realiza poco a poco y, en función de ello, la evaluación no se puede llevar a cabo en un solo momento, sino que se deben registrar y validar los avances de los alumnos a lo largo de todo el periodo de trabajo. Mencionaron que las actividades realizadas en clase son sustantivas en la evaluación, por encima de las tareas en casa.

...nuestra evaluación es permanente porque todo el tiempo estamos evaluando por medio de la observación... (PREESMULT_VZ).

La formativa (...) la hago a través de las participaciones, de las tareas, a veces, obviamente, no tomando tanto las tareas en cuenta por el contexto –ya habíamos previamente comentado de que a veces los papás no nos pueden apoyar en casa y todo–, entonces la evaluación formativa completamente la trato de hacer más en el aula de clases (PRIMULT_CS).

En coincidencia con los resultados de la encuesta en línea, la observación es la técnica de evaluación más frecuentemente mencionada por los docentes de estas escuelas, y también es aludida por los docentes de preescolar y primaria indígenas. En la observación diaria del desempeño de los estudiantes, los docentes de aula multigrado consideran tanto los referentes del aprendizaje, como las características de cada alumno, lo cual representa un matiz especial respecto a los docentes de educación indígena. En el caso de preescolar, los docentes refieren que lo observado se registra en el Diario de la educadora, en donde también colocan notas sobre los productos de los niños.

...observo qué es lo que hacen los niños, lo reporto en el Diario de la educadora –según una guía que tenemos–, también en anotaciones, realizo un instrumento de registro. Las evidencias también enriquecen mucho, una evidencia concreta de un objeto que el niño realiza, una evidencia gráfica, o una expresión oral, yo también registro que estoy diciendo... (PREESMULT_MI).

El cuestionamiento oral sobre los contenidos que se van abordando también fue referido, lo que implica que el docente plantea preguntas a los alumnos para identificar el avance respecto a los conocimientos y habilidades abordados.

...lo vamos a evaluar, a lo mejor no va a ser una evaluación como un examen en primaria, simplemente con preguntas detonadoras para saber si lo logré, no lo logré, si se consiguió el objetivo deseado o qué me hizo falta... (PREESMULT_MI).

La revisión y recopilación de productos desarrollados por los alumnos en portafolios de evidencias también fueron referidas como acciones que frecuentemente realizan los docentes para evaluar a sus estudiantes, lo cual coincide con los resultados de la encuesta en línea. Asimismo, se hace mención del uso de rúbricas y listas de cotejo para valorar el desempeño de los alumnos en las actividades del aula debido a que estos instrumentos son más acordes con la evaluación cualitativa.

...la evaluación es meramente cualitativa más no cuantitativa, por lo tanto, los instrumentos de evaluación que yo utilizo son la lista de cotejo, la escala valorativa o las rúbricas, porque esos instrumentos a mí me permiten describir lo que el niño aprendió, lo que el niño logró, lo que le falta por reforzar... (PREESMULT_VZ).

Aunque son poco mencionados, cuando aluden a los exámenes, los docentes enfatizan su uso para la valoración cualitativa sin la intención de emitir una calificación.

También me gusta poner un examen escrito, pero no lo tomo así como "si no, vas a reprobar" (si el niño sale bajo), sino que se registran en las fichas del niño qué fortalezas tiene y cuáles son sus alcances... (PRIMULT_VZ).

Un asunto que surgió en las discusiones de los CTE y CTZ, es que los docentes consideran una desventaja que la normatividad impida que los alumnos repitan grado, pues ello deriva en que transiten de grado en grado sin haber logrado los aprendizajes necesarios y, por lo tanto, requiriendo que el siguiente docente realice un trabajo de nivelación.

...nos limita el mismo sistema, primero se podía reprobar libremente, se le decía el por qué al padre de familia si estaba de acuerdo, y así podía estar un alumno tres, cuatro, cinco o seis años en primer grado; pues ahorita [...] ha cambiado y entonces eso también nos limita a nosotros ¿por qué? Seamos sinceros, difícilmente algún maestro se va a comprometer, porque ahorita le piden hacer una carta compromiso de que se tiene que quedar a trabajar otro año en el mismo centro educativo, con los mismos alumnos y donde tienen que ver que ese alumno se nivele o se recupere en ese ciclo escolar (PRIMULT_CS).

Un asunto que surgió en los grupos focales, con relación a la evaluación, es que los docentes consideraron que sus alumnos se encuentran en desventaja ante los exámenes externos que, ocasionalmente, se les aplican, debido al abordaje particular que se hace de los contenidos en grupos multigrado. Mencionaron que, en ocasiones, sus supervisores les venden exámenes bimestrales para que valoren el aprendizaje de sus alumnos, pero éstos instrumentos tampoco les son útiles ya que, al igual que las evaluaciones externas, abordan los contenidos educativos conforme el orden y la amplitud planteada en el programa de estudio que está construido bajo la lógica de un solo grado en cada grupo, y no como lo hacen los docentes para atender la diversidad de grados en sus aulas.

...yo les he dicho muchas veces, esos exámenes a nosotras no nos sirven, a multigrado no nos sirven, porque me están evaluando a lo mejor en español, (...) en cuarto año me están evaluando unos refranes, pero a lo mejor en otro grado no lo voy a ver en ese bloque, lo voy a ver en otro bloque (...) Entonces a mí los exámenes no me sirven (PRIMULT_VZ).

D. Evaluación del desempeño y necesidades de formación docente

En torno al proceso de evaluación del desempeño, los docentes de escuelas multigrado, igual que los de escuelas indígenas, consideraron que la información con la que cuentan ha sido insuficiente, fuera de tiempo y de interlocutores poco confiables.

...se desvió mucho, en situaciones políticas (...) era como una incertidumbre y hasta ahorita para mí es una incertidumbre, el no saber que examen voy a ir a hacer, de qué me están hablando... (PREESMULT_MI).

La falta de certezas se traduce en el temor de que su trabajo se encuentre en riesgo. Los docentes refieren un "ambiente politizado" en torno a la implementación de la reforma educativa, así como falta de claridad respecto a los intereses implicados. Señalan que en algunas entidades la polarización política es tan fuerte que pone en riesgo su seguridad, dejándolos vulnerables a represalias en el caso de querer participar en las evaluaciones que están ligadas con la reforma educativa.

...imagínese el hecho de que la CNTE nos considere maestros oficialistas o que estamos en la parte oficial... si no hay las condiciones correctas para hacerlo (participar en la evaluación) sería, para mí, muy muy riesgoso (PRIMULT_CS).

Aunque los docentes refirieron que confían en los conocimientos y habilidades que les brinda su experiencia profesional, la evaluación les genera ansiedad porque no saben en qué va a consistir.

...sí considero que mi formación me da la experiencia, me da cierto recurso para presentar una evaluación, yo considero que sí; sin embargo, creo que sí hace falta en cuanto a la evaluación tener un poco más de difusión porque yo creo que todos tenemos miedo a lo desconocido y en realidad no tenemos la información necesaria, suficiente para saber a qué nos vamos a enfrentar... (PREESMULT_MI).

Por ello, consideraron que es indispensable que la información se les proporcione de forma clara y oportuna, suficiente y en los términos que permitan su comprensión. De manera muy similar a lo que manifestaron los docentes de escuelas indígenas, señalaron que para que la evaluación de desempeño sea adecuada a sus condiciones, y les permita mostrar lo que saben hacer, consideran necesario:

- I. Que esté basada en su práctica cotidiana. Los docentes consideraron una contradicción que se les evalúe como a escuelas de organización completa, manifestaron que la evaluación debe tomar en cuenta los desafíos que implica atender a grupos heterogéneos, y la "multifunción" que desempeñan en sus planteles, así como recuperar su experiencia profesional.

...que al momento de llenar un cuestionario, sea un cuestionario relacionado con todo lo que realizamos nosotras, desde el llevar la dirección, hasta llevar la intendencia, como decimos, porque hasta para saber barrer y trapear se ocupa aprender... (PREESMULT_MI).

...pues pregúnteme cómo le hice para que el niño aprendiera a leer, cómo le hice para que aquel niño aprendiera a sumar, ese es mi avance en mi experiencia, pero si me vas a preguntar sobre un libro, de un plan de programa o los conocimientos curriculares en cuanto a la asignatura de Matemáticas, cuántos créditos tiene, la de Español, en qué eje, entonces ya no [es] en base a mi experiencia (PRIMULT_CS).

- II. Que los evaluadores conozcan la práctica de los docentes de las escuelas multigrado. Los profesores señalaron que es indispensable que aquellos que hacen o revisan su evaluación

estén familiarizados con las circunstancias a las que se enfrentan, así como con todas las acciones que realizan durante su labor, y lo tomen en cuenta para valorar su trabajo.

...la evaluación la hace nuestra autoridad inmediata, yo me pregunto en el caso específico, si a mí me tocara, ahorita en la zona tenemos dos años sin supervisor, entonces llego, ¿quién me va a evaluar? ¿la jefa de sector? que he visto dos, tres veces, que no conoce el trabajo que estamos haciendo (...) ¿Quién es la que me evaluaría a mí en este sentido? (PREESMULT_MI).

Sería importante que esa evaluación o esa observación la hagan personas que conozcan de nuestro sistema porque en mi caso pues imagínese que yo estoy dando mi clase en lengua indígena y de pronto llegue una persona que pues, que no habla el náhuatl... (PREESMULT_VZ).

III. Que se brinden condiciones que faciliten la aplicación. Solicitaron que la evaluación se realice en sedes cercanas a las comunidades en las que se desempeñan, en consideración del tiempo que deben invertir en desplazarse, que los caminos no son seguros, y que deben de hacerlo con sus propios recursos. Destacaron que se debe tomar en cuenta que en sus escuelas no existen condiciones para acceder a plataformas en las cuales deben realizar su evaluación, y carecen de la capacitación para utilizar esas herramientas. Por ello, la aplicación debe diseñarse tomando en cuenta su contexto, y proveyéndoles de un acompañamiento constante, accesible, que, partiendo de sus circunstancias, les ayude a prepararse para la evaluación.

Viajar para allá (a la cabecera municipal), pagar las horas extras para el internet, el internet lento, y si se te van cosas erróneas o algo así, entonces considero que ahí no se está tomando para nada en cuenta el contexto (PRIMULT_CS).

Que el acompañamiento sea en tu zona de trabajo; sí para que [los evaluadores] conozcan cómo suceden las cosas en el campo de trabajo... (PREESMULT_CS).

Los docentes también refirieron necesidades de formación, tanto para presentar la evaluación, como para fortalecer su práctica en general. Señalaron algunas condiciones que debe cumplir la formación continua que requieren, muchas de las cuales también fueron mencionadas por los docentes de escuelas indígenas, aunque en orden de prioridades hay algunas particularidades relacionadas principalmente por el hecho de trabajar en escuelas con organización incompleta.

En primer lugar, indicaron que la formación debe estar diseñada considerando las características y desafíos de la organización multigrado, y que debe impartirse cerca de su comunidad, porque para algunos docentes, desplazarse implica dejar sin clases a sus alumnos uno o más días, por lo que solicitan que las sedes de capacitación estén cerca de sus centros de trabajo, y que se les brinde la oportunidad y recursos para poder asistir.

También mencionaron que debe ser gratuita y presencial. Debido a la falta de equipos, de servicio de internet y de conocimiento respecto al manejo del equipo y la plataforma, prefieren que las actividades de formación sean presenciales, lo que, además, desde su perspectiva, permite una interlocución más directa con el instructor y que se puedan compartir experiencias entre pares. El tema de la gratuidad surgió porque algunos docentes mencionaron que han tenido que pagar por cursos o asesorías para subsanar la falta de formación.

Sí, coincido en que se debe hacer de manera presencial, pues porque en línea ya tienes la información, pero en el contexto de que esté aquí el ponente, puedes preguntar tus dudas y también retroalimentarte de las demás participaciones, pues de las experiencias de los demás compañeros, pues sí te va ayudando a que tu conocimiento se amplíe un poco más de manera presencial (PREESMULT_CS).

Ella se metió a una asesoría, bueno nosotros somos de Fortín, ella viajaba todos los sábados, todos los domingos a Tierra Blanca a una asesoría, pagaba por cada sesión \$1 000 (PRIMULT_VZ).

Aun cuando hubo una gran coincidencia con los resultados de la encuesta en línea, surgieron planteamientos muy específicos respecto al contenido de la formación que requieren. En primera instancia mencionaron la necesidad de contar con talleres sobre metodología multigrado, que les ayuden a planear actividades para promover aprendizajes en grupos de conformación muy heterogénea, atendiendo a la diversidad y a las necesidades educativas de sus alumnos; así como para evaluar sus aprendizajes. Fueron enfáticos en que no se les ofrezcan cursos compatibles con las características y recursos de las escuelas de organización “completa”, sino que se parta de sus condiciones específicas.

Para estos docentes, las habilidades de gestión y organización escolar son muy importantes, ya que deben cumplir con responsabilidades administrativas y de funcionamiento de las escuelas que les implican una importante cantidad de trámites, manejo de plataformas, y gestiones con diversas figuras dentro y fuera del sistema educativo.

También mencionaron requerir reforzamiento respecto a la estructura y contenido de los planes y programas de estudio; si bien refieren hacer una constante adaptación de éstos, también señalan que necesitan una formación que les permita comprender y utilizar mejor dichos documentos, considerando que deben encontrar temáticas coincidentes entre los distintos programas y abordarlas por medio de actividades en las que puedan participar alumnos de distintos niveles.

Los docentes señalaron que requieren experiencias de capacitación que les permitan aprovechar las TIC para su práctica y su actualización, pero también enfatizaron que esto debe ir aparejado con que se provean los equipos y los servicios de luz e internet, sobre todo si se pretende que alguna fase de la evaluación aplicada a los docentes implique el manejo digital de información. La capacitación en el uso de TIC preocupa particularmente a los docentes que tienen más de 20 o 25 años de ejercicio, los cuales han tenido pocas oportunidades para familiarizarse con estos recursos.

...los compañeros que tenemos más años de servicio tenemos menos acceso a la tecnología, porque aprendimos desde pequeños con otro tipo de recursos (PRIMULT_VZ).

4.2.3 Telesecundaria

A. Preparación de las clases

Con relación a la organización de sus clases, los resultados del estudio permitieron observar que los docentes de TS coincidieron con los de preescolar y primaria, en tres de los cuatro elementos que toman en cuenta para hacer su planeación: a) elementos curriculares, b) características de

sus alumnos y c) características de la escuela; a diferencia de los demás docentes, no surgió el tema del contexto en el que se ubica su escuela, como un elemento que tomen en cuenta para la planeación de sus clases.

a) Elementos curriculares

Los docentes de TS señalaron un mayor número y diversidad de elementos curriculares para la organización de su enseñanza. A partir del plan de estudios, perfil de egreso, programa de la asignatura, enfoque del campo formativo, competencias y aprendizajes esperados, llevan a cabo su organización, considerando también la ruta de mejora de la escuela. Refirieron que la revisión de los programas de estudio y los libros de texto resulta básica para conocer los aprendizajes esperados a partir de los cuales elaborarán su planeación. Sin embargo, de manera reiterada se hizo referencia a la tensión que provoca, por un lado, la obligatoriedad de seguir el plan y programas de estudio 2011 y, por otro, que los libros de texto y otros recursos importantes necesarios para su trabajo son del plan 2006. Es decir que no se desarrollaron materiales didácticos para el plan y programa de 2011.

La planeación se realiza por secuencia didáctica estructurando las actividades [entre] el plan y los programas 2011 con los libros de texto del 2006 (TELESEC_SL).

Revisando el plan y programas de estudio 2011, adecuados a los contenidos de los libros de 2006, incorporando materiales adicionales (TELESEC_CH).

Debido al desfase entre los libros de texto 2006 y el plan y programas de estudio de 2011, los docentes señalaron que deben invertir más tiempo en identificar los contenidos en los materiales, organizarlos y plantear las actividades que llevarán a cabo con sus estudiantes.

...nos exigen trabajar con programas 2011 pero nos están dando libros con el programa 2006 y para mí eso es un reto a la hora de planear porque el niño tiene que utilizar el libro que le está dando el gobierno, pero está desfasado porque es el de 2006, y nosotros tenemos que planear con 2011 y entonces identificar dónde están los contenidos, buscar equivalentes en [la asignatura de] Español; este proyecto, ¡ah! pues aquí me pide la monografía, [...] entonces tengo que buscar en el libro de 2006 y ¿en qué parte viene la monografía?... todo esto para poder adaptarlo al niño... (TELESEC_VZ).

...tenemos que buscar la información porque los libros que nos llegan no [corresponden al] programa que es, porque se trabaja y se evalúa con el programa 2011, cuando tenemos libros del 2006. Tenemos que hacer una búsqueda de información de los libros de las clases que se están dando en los diversos contextos (TELESEC_SL).

Algunos docentes mencionaron que, además del libro de texto, buscan otros recursos que apoyen a los alumnos en el logro de los aprendizajes.

...yo casi no considero el libro de texto, el libro para el alumno, porque si bien hay que tener claro que es una herramienta tampoco es la panacea para que el alumno llegue al aprendizaje esperado; desde mi punto de vista, hablo por mí, es una herramienta didáctica, no es el eje rector del aprendizaje del alumno, por eso nosotros echamos mano (...) de otros instrumentos de otras estrategias, materiales, insumos que pueden reforzar ese vacío que deja la desfase que hay entre los planes, entre los programas y demás... (TELESEC_VZ).

b) Características de los alumnos

El diagnóstico es una actividad institucional referida por los docentes, mediante la cual identifican las características de los alumnos y de su contexto familiar y social. De acuerdo con sus menciones, el diagnóstico les permite identificar los estilos de aprendizaje, capacidades, potencialidades, áreas de oportunidad, conocer cómo aprenden sus estudiantes, saber con quién viven, cuáles son sus intereses y necesidades. A su vez, esto constituye un insumo para planear sus clases:

Para preparar las clases uno como docente primero tiene que conocer a los alumnos, saber cuáles son sus necesidades, cuál es la perspectiva que tienen, cuáles son sus carencias, qué es lo que quiere aprender, conocerlo en cuanto al contexto (...) donde él vive, su familia, (...) en la escuela, los recursos naturales que tiene en el medio; se debe conocer y ayudarlo a conocerse a sí mismo un poco más a través de lo que es el estilo de aprendizaje que tiene cada uno de los alumnos que es muy individual, muy particular, entonces es muy importante conocer qué tiempo de aprendizaje tiene, para que en base a eso el docente pueda hacer una planeación en base a sus necesidades y perspectivas, en base a la mejor forma en la que puede aprender, qué técnicas, métodos o estrategias va uno a utilizar con él para que pueda aprender... (TELESEC_SL).

El trabajo se organiza partiendo del diagnóstico del grupo, de sus necesidades educativas y estilos de aprendizaje. Tomando en cuenta los aprendizajes esperados, las competencias, los enfoques didácticos, los recursos y los tiempos, los recursos y las adecuaciones (TELESEC_CM).

Entre las acciones que mencionaron para identificar las características de los alumnos, se encuentran la observación y las pruebas o test, que permiten al docente saber cuáles son los intereses, necesidades, conocimientos, potencialidades y áreas de oportunidad de los estudiantes. Los profesores señalan que emplean esta información para realizar su planeación.

[...] tomo en cuenta el diagnóstico de mi grupo, aplico un test de estilos de aprendizaje, más aparte lo de un examen de conocimiento de las asignaturas del grado anterior y aparte un test socioeconómico, para saber pues ¿con quiénes viven? ¿qué les gusta? ¿cuáles son sus intereses? ¿cuáles son sus expectativas? con respecto a la escuela, posteriormente también hago una entrevista a los padres de familia (TELESEC_VZ).

Otros docentes refirieron la importancia de concertar reuniones con los padres de familia, especialmente al inicio del curso escolar, con el propósito de conocer el contexto de sus alumnos, su experiencia durante la primaria y algunas de sus características de aprendizaje.

...lo que comentaba la compañera, esto que dice que entrevistan a los padres regularmente, eso se hace al inicio del ciclo escolar para nosotros poder elaborar un contexto del nuevo grupo que vamos a recibir, porque a pesar de que están en una misma comunidad cada grupo es diferente, cada niño aprende diferente y cada uno de los muchachos trae conocimientos completamente diferentes, aunque a veces vienen de la misma escuela... (TELESEC_VZ).

Los docentes refirieron que además de la planeación formal que tienen que entregar como un requisito, llevan a cabo una planeación informal, la cual hacen a partir del diagnóstico realizado al inicio y los avances que van teniendo los estudiantes. También declararon que hacerlo im-

plica inversión de tiempo fuera del horario laboral. Igual que lo referido por los docentes de preescolar y primaria, se enfrentan con diferente nivel de aprendizajes previos de los alumnos, diversidad lingüística y ciertas características del ámbito familiar que tienen que considerar en su planeación.

Los docentes de TS refirieron que la planeación formal es aquella que identifican como la que se entrega al director en un formato establecido y concreto, mientras que la planeación informal es aquella que realizan en una libreta donde incluyen detalles y consideraciones diferentes a las que se presentan en la formal. La planeación de carácter informal consiste en un tipo guion donde describen e incluyen las actividades y los materiales que necesitan para realizar sus clases, mientras que la planeación en el formato institucional o planeación formal es más un requisito administrativo que debe ser llenado y entregado al inicio del curso.

La planeación en el formato, sí, como dice el compañero para darle formalidad al documento, para entregarlo, para que se vea el trabajo que vamos a realizar; sin embargo, lo que comenta la compañera de la libreta es muy cierto, nosotros llevamos un guion: yo voy a trabajar hoy lo que es el cuento, pero ¿qué voy a hacer en el salón?, entonces ya lo tengo (...) en una libreta donde (...) pongo que como entrada les voy a preguntar si ¿les gustan los cuentos? ¿cuáles son los cuentos? en una segunda etapa les voy a preguntar si saben ¿qué significa el cuento? y así sucesivamente entonces es el formal y como que el guion (TELESEC_VZ).

...hace rato ya decían que no existe un formato ¿no? una receta para el asunto de la planeación, aquí cada quien lo adapta de acuerdo a su experiencia. En lo personal yo tengo un diseño propio, (...) lo fundamental es manejar una intención didáctica, un contenido, un aprendizaje esperado, actividades y también la evaluación; el problema para mí es que no siempre lo aplico, ¿no? o sea yo soy honesto y cuando no lo aplico (...) el recurso que tengo es el de leer y de planear por así decirlo por sesión de aprendizaje ¿no? ¿qué es mi sesión?, mi libro, mis actividades, la guía del maestro que es un gran apoyo para el docente de telesecundaria y tenemos en general organizadas las actividades que tenemos que desempeñar o que vamos a desarrollar. Yo (...) definitivamente estoy muy poco habituado al asunto de la lectura, al asunto formal de la planeación y por lo que veo también en [las] experiencias con compañeros, es un dolor para nuestra modalidad o subsistema (TELESEC_OX).

Señalaron que realizar la planeación les requiere una cantidad de tiempo considerable, dado que el modelo educativo de TS implica que deben considerar todas las asignaturas del currículo, a diferencia de un docente de secundaria general.

...diario reviso la sesión, me puede tomar [de] una a dos horas, pero en los fines de semana cuando hago mi planeación de secuencia, pues sí me llevó a veces hasta seis horas, siete horas porque hago de todas las asignaturas (TELESEC_VZ).

Los docentes señalaron que realizan la planeación generalmente por bimestre o semanal, aunque también mencionaron que pueden realizar ajustes conforme el avance de sus alumnos.

...bueno para planear también lo hago por secuencias cada semana, sin embargo, una secuencia puede durar una semana (...) dependiendo también del avance que tengan los alumnos (TELESEC_VZ).

...es más fácil planear por secuencia considerando el número de sesiones y bueno no me toma más que incluir dos semanas tal vez de planeación (...) hay compañeros que lo hacen por bloque, aunque parezca raro lo hacen por bloque, que es básicamente un bimestre, entonces hay diversidad [sobre el periodo de planeación] (TELESEC_VZ).

Entre las principales dificultades que manifestaron los docentes, para la planeación y preparación de su trabajo en aula, está la necesidad de atender a la diversidad de sus alumnos en cuanto a nivel de conocimientos, habilidades, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje; lo que se vuelve más complejo cuando, además, deben atender todas las asignaturas que corresponden al mismo grado de secundaria, es decir, cuando tienen aulas multigrado.

...una de las dificultades a las que yo me he enfrentado (...) las diferentes formas de aprendizaje de los alumnos, porque si tengo alumnos con diferentes formas de aprendizaje, estilos de aprendizaje, entonces, hay alumnos que sí trabajan de forma muy diferente, entonces tengo que buscar actividades, adecuar actividades que sean para todos (TELESEC_SL).

También refieren que parte de esta diversidad implica que algunos alumnos provienen de primarias indígenas, y poseen deficiencias en la lectura y escritura en español. Es importante recordar que en nivel secundaria –incluidas las telesecundarias– no existe el tipo de servicio educativo indígena y que, por lo tanto, no existe el requisito de que el docente hable la lengua indígena de sus estudiantes. Además, refirieron que los padres de familia demandan que sus hijos aprendan español y no la lengua indígena.

...una cosa que me gustaría resaltar es que, en la primaria de lengua indígena, los maestros tienen la especialidad en lengua indígena y saben hablar fluidamente, por ejemplo, el pame, sin embargo, llegan a la secundaria y los niños no saben hablar español; algo que considero de la dualidad en este tipo de contextos, es que, si bien se respeta la lengua indígena, los padres de familia quieren que se aprenda el español, ¿por qué? Porque a 50 kilómetros de la comunidad se habla completamente español (TELESEC_SL).

En cuanto a las características del ámbito familiar, con frecuencia los docentes mencionaron que cuando los alumnos se ausentan, se debe en gran medida a que apoyan en las actividades laborales familiares, lo cual dificulta que el docente se alíe con la familia para que el alumno no falte a clases. Además de que la inasistencia dificulta el progreso del alumno en los aprendizajes.

...mi planeación no me funciona dentro, como yo lo venía desarrollando (...) los jóvenes con los que yo trabajo son hijos de jornaleros cañeros, entonces, si quieren van a clases si no, un retroceso; entonces no llevo una secuencia continua de que ellos van aprendiendo ¿no? pero yo aplico, yo aplico diariamente mi planeación, mi atraso es porque no asisten diariamente ¿no? (TELESEC_OX).

c) Características de la escuela

El énfasis de los docentes de TS se relaciona con el hecho de que el uso de recursos tecnológicos es una parte importante del modelo educativo de este servicio; no obstante, los profesores constantemente refirieron condiciones precarias e inadecuadas que limitan las actividades de enseñanza y aprendizaje que pueden incorporar en sus planeaciones –salvo que busquen vías para solventar las carencias–; o bien, que les implican realizar modificaciones sobre la marcha.

Señalaron que toman en cuenta la disponibilidad y condiciones de la infraestructura, los servicios, recursos y materiales para la planeación de las actividades que llevarán a cabo en sus clases.

...tenemos, ya desde el inicio del ciclo escolar sin luz, entonces no tenemos la tecnología (...) de qué sirve que yo [planee] que voy a poner las TIC, y que voy a poner el cañón si no tengo luz. Voy a enseñar un bailable, tengo que ir a una cancha porque tampoco tenemos cancha, tenemos que ir a una cancha de la colonia y pedirle a un vecino que nos preste [la electricidad] (TELESEC_OX).

...se torna muy complejo para nosotros planear, conocer cuáles son los aprendizajes esperados lo que el mismo plan nos propone para presentarles a los jóvenes, nosotros debemos tomar previsiones para tener todo ese material a la mano, ¿por qué?, porque no hay luz, porque no hay computadoras, porque no tenemos televisión, entonces nosotros llevamos los elementos necesarios: copias, computadoras, videos, memorias donde les proyectamos a los jóvenes algún material que nosotros consideremos que es propio para reforzar lo que les vamos a enseñar (TELESEC_VZ).

...creo que en los 365 días del año si bien nos va y sumamos todos los buenos tendríamos luz 20 días, sin exagerarles, porque hay una situación de voltaje muy muy rara en la comunidad, no hay casi luz y si tenías la intención de pasarles un video y ese día no hay luz o no alcanza pues ya no se lo pasaste. Tienes que recurrir en el momento a una modificación dentro de tu planeación y que puede impactar incluso al momento de evaluar. Esa es la situación, por eso cada uno tiene formas de planear muy diversas (TELESEC_VZ).

...a la mejor estoy equivocado, yo les hablo de la escuela donde yo estoy, que a pesar de que está cerca de la periferia tiene muchas carencias. Empezamos a levantar unas dos, tres computadoras [y] nos cayeron los ladrones, nos robaron todo, entonces ¿de qué manera trabajamos? compramos dos proyectores muy a duras penas (TELESEC_SL).

Cabe destacar que, conforme al Modelo Educativo de TS, el uso de las computadoras, los recursos digitales y la señal EDUSAT, son sustantivos para la labor docente y el desempeño de los alumnos, sin embargo, los profesores refirieron que no existen condiciones en sus escuelas para su operación, lo que limita seriamente el logro de los aprendizajes esperados.

...es bien difícil llevar a cabo y cumplir con lo que uno establece en una planeación, hay incluso todavía escuelas y puedo mencionar que, en el municipio de Charcas, que no cuentan siquiera con lo que viene siendo energía eléctrica, o sea como trabajar en telesecundaria con la señal de EDUSAT, si no llega [la señal], no hay; incluso aquí también, en la escuela en la que estoy tampoco hay señal, tampoco hay manera de trabajar con el acompañamiento de internet, no hay y eso lo vemos aquí en la zona urbana, ahora en las comunidades más retiradas, pues a veces hay muchas cosas que quisiéramos alcanzar y lograr, pero no se puede (TELESEC_SL).

B. El trabajo en el aula

Cabe mencionar que las respuestas o narrativas relacionadas con el trabajo en el aula fueron incipientes, en comparación con otras temáticas y con las que expresaron docentes de educación indígena y de escuelas multigrado. Se presentan aquellas que refieren al tipo de funciones que

realizan, acciones para atender la diversidad del grupo, vinculación familiar en las actividades de aprendizaje y estrategias para compaginar labores académicas y administrativas.

En cuanto al tipo de actividades que realizan, los docentes de TS mencionan con mayor frecuencia aquellas que el propio modelo educativo promueve como son: el uso de lecturas, ejercicios, resolución de problemas y proyectos que promueven el trabajo en equipo y multidisciplinario.

...al final de cada sesión hago una actividad; un escrito, por ejemplo: para identificar las partes de un cuento, les traigo unas hojitas de trabajo donde tienen que indicar cuáles son las partes y eso me ayuda mucho porque este alumno no lo identificó, entonces ya traigo otro ejercicio o les pongo a leer otra actividad y les pongo hacer otra actividad para que pueda complementar; eso me ha ayudado y por ejemplo [al término de] los proyectos finales pongo algún instrumento de evaluación; rúbrica y ya especifico los aspectos y también determino si se logra, no se logra o en qué nivel o [si] todavía falta mayor profundidad. [Al alumno] se le hace bueno, yo le hago las observaciones, se las hago saber y ya para la próxima, pues ellos van más alerta a esos aspectos: ortografía, en cuanto al sentido formativo, del tipo de texto que se esté redactando en caso de Español... En el caso de Matemáticas que son resolución de problemas pues con consignas y problemas matemáticos y ya de allí, yo tengo una lista de cotejo donde voy viendo, si el alumno lo resolvió, no lo resolvió, (...) utilizó un procedimiento diferente o no utilizó y eso me va permitiendo saber si se logra y con ejercicios también (TELESEC_VZ).

En cuanto a las acciones para atender la diversidad del grupo, la mayoría refirió realizar adecuaciones sobre la marcha, en atención a distintas situaciones de los alumnos como el ausentismo, las dificultades de aprendizaje y las cuestiones actitudinales. Para los docentes de TS es importante reconocer los conocimientos previos con los que cuentan sus alumnos, ya que las deficiencias provocan cambios en la forma de trabajar en el aula y, además, pueden requerir acciones de nivelación personales o grupales. Esto último, si bien reconocieron que es necesario, también señalaron que puede provocar retraso en la revisión de los contenidos del grado específico.

...[identifico] limitaciones en cuanto al perfil de egreso que ellos deberían tener como egresados de educación primaria, y desde situaciones muy sencillas, como operaciones básicas. Serias carencias, deficiencias y también el asunto de lectura; (...) como docente hay que retroalimentar, ponerle atención a los que mayormente la necesiten y hay que ayudarles a salir poco a poco de esa situación de rezago en la que se encuentran ¿no? y eso definitivamente limita el alcance de los aprendizajes esperados que corresponden a nuestro nivel; la lectura, por ejemplo, está muy lejos de los estándares de un estudiante de secundaria (TELESEC_OX).

...nosotros a veces llevamos un desfase, no siempre, y tratamos de subsanarlo para no desfasarnos demasiado, pero a veces con el rezago que traen los niños nosotros no podemos avanzar en las cuestiones de los temas de secundaria, porque ya lo decía Iván: tenemos que entender nuestro contexto y entonces yo tengo que tratar de regresarme para enseñarle un poquito al niño para tratar de subsanar un poco las carencias que trae respecto a sus aprendizajes (TELESEC_VZ).

También destacaron el tema de la diversidad lingüística, ya que muchas TS se encuentran en zonas predominantemente indígenas, al respecto mencionaron distintas acciones que desarrollan para atender a sus alumnos, principalmente apoyarse en materiales o recursos didácticos,

aunque también surgió la mención del monitor, que generalmente es un alumno bilingüe en el que se apoyan para que sea un interlocutor en las actividades escolares que se realizan en el aula para el logro de los aprendizajes esperados.

Se busca apoyo de los mismos alumnos que dominan un poco más el español para que sirvan de monitores a traductores (TELESEC_DG).

La participación de las familias en la escuela es un aspecto relevante para los docentes, por lo que señalaron realizar diversas acciones para involucrarlos en las actividades de aprendizaje de los estudiantes. No obstante, algunas no tienen éxito, debido, según los docentes, a la falta de compromiso de los padres en la educación de sus hijos. Algunos profesores incluso refirieron que los padres de familia dificultan la labor docente.

Hace unos días promovimos que fuera la policía federal para que fuera a dar una plática sobre valores o prevención del delito. Tenemos un padrón de 100 padres de familia y lastimosamente únicamente asistieron menos de diez. Papás y mamás que dicen "ya no sé qué hacer con mis hijos, no quiere estudiar, no quiere hacer nada, ¡ahí se lo encargo!", ahí prácticamente los papás ya nos dicen usted sabrá cómo le hace ¿sí?. Entonces yo creo que esa es una de las dificultades a la que nos enfrentamos nosotros (TELESEC_OX).

...los padres de familia (...) traen más problemas al centro escolar que lejos de seguir abonando presentan también una barrera de aprendizaje (...) hay madres de familia que solamente se empeñan en vigilar qué es lo que está haciendo el docente y tal parece que se convierten en los primeros jueces de la práctica docente del maestro (TELES_VZ).

Los docentes refirieron que, en las familias desintegradas, ya sea por dinámicas disfuncionales o por migración, suele faltar atención a los hijos, lo que se refleja en problemas de aprendizaje.

...en la zona donde estoy hay muchas familias disfuncionales y esto no ayuda tanto a lo que viene siendo el aprendizaje del alumno (TELESEC_SL).

...doy clases en una colonia en donde la desintegración familiar es bastante, se da mucho, se van los papás a Estados Unidos, dejan a los hijos con la tía, entonces no hay responsabilidad por parte de [ellos]; la mamá nos habla desde Estados Unidos para decirnos ¿por qué el niño se portó mal? cuando [ella] no está en casa para llamarle la atención, y claro que le cree al hijo ¿no? (TELESEC_OX).

Derivado de que, generalmente, las familias de los alumnos cuentan con condiciones económicas adversas, los docentes señalaron que sus alumnos con frecuencia enfrentan carencias alimentarias, así como de recursos para llevar a cabo trabajos escolares, lo que incide negativamente en su aprendizaje y desempeño escolar.

...no van desayunados, que tienen problemas con sus padres, porque vienen de familias disfuncionales y porque viven con su abuela, son familias desintegradas (...) me han tocado casos de alumnos que trabajan y no pueden hacer sus tareas o no pueden cumplir con sus actividades o algún material que se les encargue, entonces eso también es parte de las dificultades que enfrentan. A veces no llevan ni las libretas porque a lo mejor se les mojó o porque caminan hasta cinco kilómetros para llegar a la

escuela y bueno, los conocimientos que están previos son tan frágiles que hay que iniciar a veces de cero otra vez, recordar prácticamente para poder hacer el enlace al nuevo conocimiento (TELESEC_VZ).

Ante estas circunstancias, algunos docentes refirieron algunas acciones para tratar de reducir las condiciones desfavorables de los alumnos, por ejemplo, solventar apoyos con dinero propio.

...hasta nosotros ponemos de nuestra bolsa, damos el desayuno y damos la comida, por una cuota de recuperación de tres pesos por comida para preparar, comprar los condimentos que hacen falta y salen de nuestra cuenta las tortillas y son de cinco a nueve kilos diarios (...) el funcionamiento de esta cocina, entonces nos hemos adaptado, hemos trabajado así con los recursos que tenemos, pero también nosotros los docentes ponemos de nuestra parte (TELESEC_OX).

En términos de las estrategias para compaginar actividades académicas y administrativas, si bien los docentes reconocen la importancia del trabajo administrativo, mencionaron que les ocupa mucho tiempo, y señalaron que, a pesar de que los lineamientos y reglamentaciones actuales explicitan que la carga administrativa de los docentes se reduciría, en la práctica esto no sucede por la multiplicidad de programas.

...yo sé que no es un departamento de quejas, pero algo que se nos prometió fue que la carga administrativa iba a bajar, (...) y que llega el programa (...) que a mí sí me ocupa mucho tiempo, yo podría decir que más en tiempos de inicio de clase, [...] serán más de dos horas diarias porque hay que esperar la plataforma, (...) es mucha la papelería de los programas que le incluyen un recurso de dinero y yo pienso que sí, no ha sido fácil, (...) yo he trabajado la mayoría de mis años como maestro unitario, no ha sido nada fácil (TELESEC_SL).

Una de las estrategias que han implementado para atender la carga administrativa, cuando hay más de un docente, es la colaboración entre pares (como en el caso de las escuelas multigrado), distribuyendo las actividades.

...en mi caso nos apoyamos entre las tres porque sacamos el trabajo administrativo entre las tres (TELESEC_OX).

...mi compañera lleva la dirección y como usted dice yo a veces le echo la mano, yo la apoyo; por ejemplo, ella es nueva en la comisión y desconocía muchas cosas como por ejemplo control escolar, integrar la sociedad de padres de familia, y pues fue un caos al iniciar el ciclo escolar, sin embargo, yo tenía un poco de experiencia de mi otra escuela (...) Siempre fui muy solidario, entonces yo le dije a la maestra "bueno yo la ayudo" (TELESEC_VZ).

Cuando se cuenta con más docentes, la carga se puede distribuir en comisiones que se conforman en las reuniones al inicio del curso escolar.

Bueno en nuestro caso pues, logramos organizarnos en las diversas comisiones (...) eso significa que [en] la primera reunión ya nos vamos asignando comisiones, inclusive, de acuerdo a la característica de cada maestro, por ejemplo, si puedo tener una comisión a fin de lo que yo sé hacer, a lo que yo pueda hacer para que sea todo más agradable,

entonces básicamente es en comisión, por ejemplo, acción social, higiene, las guardias semanales, comisión de educación física (TELESEC_OX).

...ahí pues cada maestro tiene su comisión (...) a pesar de que es una escuela con muchos maestros, bueno dependiendo de la comisión que a cada uno nos toca siempre nos apoyamos en todo aunque no nos toque [esa] comisión; si ahorita toca guardia y aseo, si se tienen problemas en la entrada, normalmente nosotros los maestros estamos auxiliándolo, entonces, a pesar de ser una escuela grande (...) yo he trabajado en escuelas más pequeñas y considero que el trabajo sigue siendo igual, es mucho trabajo aunque uno nada más cuente con una comisión a su cargo (TELESEC_SL).

Otra manera referida por los docentes de TS para lidiar con la responsabilidad de las funciones de dirección es que los docentes se las turnen, por ciclo escolar.

...me pareció bueno lo que hacen en escuelas bidocentes, sólo se puede si son bidocentes o tres, no sé, se turna la dirección un año, un año vas tú, un año voy yo para que, por lo menos el año que no te toca la dirección te la pases un poquito más tranquilo (TELESEC_VZ).

C. Evaluación de los aprendizajes

Los docentes de TS hicieron menciones relativas a la evaluación del aprendizaje, que coinciden con los resultados de la encuesta en línea. Sus opiniones se agruparon en términos de la función, las técnicas y los instrumentos de evaluación que utilizan.

De acuerdo con la narrativa de los docentes, tanto la evaluación formativa como la sumativa son importantes para obtener información sobre el aprendizaje de sus alumnos y para asignar una calificación. Distinguieron entre una evaluación oficial, para calificar, y otra continua, útil para seguir el aprendizaje de sus alumnos.

La evaluación oficial es bimestral, pero diario están siendo evaluados con las distintas actividades que se realizan en el aula, llevando rúbricas acordes a las actividades (TELESEC_BS).

Evaluación diaria, continua y bimestral (TELESEC_QR).

Mencionaron que la evaluación formativa es un proceso útil para retroalimentar a los alumnos.

...la evaluación formativa implica [que] si el alumno tiene algún error, alguna falla, algún obstáculo durante su aprendizaje en cuanto a conocimientos o habilidades, dependiendo del error yo defino una estrategia, por ejemplo, pueden ser preguntas, una estrategia de resolución de problemas de casos, [estas] estrategias van dentro de la evaluación (TELESEC_SL).

Explicaron que brindan retroalimentación generalmente de manera individual, ya sea escrita u oral. Algunos docentes incluyen la participación de la familia en este proceso, pero no definieron con precisión en qué consiste. Este dato concuerda con el resultado de la encuesta en línea en la cual una gran proporción de docentes considera que la estrategia de retroalimentación más efectiva es la de comunicar a los padres los resultados de la evaluación de sus hijos.

Para retroalimentarlos aplicamos estrategias particulares, poner especial atención a esos alumnos, invitarlos a trabajar en sus casas con ayuda de sus padres (TELESEC_GR).

Se retroalimenta con actividades específicas y diferenciadas: proyectos, trabajos extra-curriculares y se solicita el apoyo de la familia (TELESEC_CM).

Los docentes de TS también refirieron el empleo de técnicas de evaluación utilizadas por los docentes de preescolar y primaria, como la observación, el portafolio, el cuestionamiento oral y escrito, así como instrumentos para registrar la información correspondiente: rúbricas, listas de cotejo, guías de observación, exámenes. Otras actividades o evidencias referidas en los grupos focales, mediante las cuales observan el desempeño de los estudiantes, son los proyectos, los debates y los ensayos.

Los instrumentos que se utilizan son listas de cotejo, rúbricas, exámenes escritos, exposiciones, portafolio de evidencias y proyectos (TELESEC_AG).

Los docentes se auxilian de instrumentos como el examen escrito, los portafolios de los alumnos, y se apoyan en listas de cotejo, escalas estimativas y en algunos casos también se usan las rúbricas (TELESEC_VZ).

Generalmente, al finalizar cada tema, los docentes refirieron emplear un examen como parte de una evaluación final o sumativa; algunos realizan los exámenes que se proponen en las guías, mientras que otros prefieren no emplearlos porque señalaron que no se adaptan a las características reales y particulares de los alumnos, lo que da lugar a una alta reprobación. Otros docentes señalaron que los utilizan, pero que requieren hacer ajustes a los reactivos para que sean acordes al contexto de los estudiantes y de la comunidad. Algunos docentes sugirieron que la reprobación se debe a dificultades en la comprensión lectora de los alumnos, o deficiencias en su expresión escrita, por lo que han optado por hacer exámenes orales (cuestionamientos directos), considerando que así los estudiantes tienen más posibilidades de obtener buenos resultados.

...hacer preguntas [para] cerciorarnos si el alumno realmente está aprendiendo el tema y sobre todo que lo entienda y razone para qué le va a servir en su vida, (...) a través de los instrumentos de diálogo directo se da cuenta de que los aprendizajes esperados se están logrando o no (TELESEC_SL).

Entonces vemos que hay mejor resultado [en el examen oral] que en un examen escrito...[los alumnos dicen] "Es que no entiendo" (...) entonces tengo mejores resultados al evaluarlos de manera oral que con un examen escrito (TELESEC_OX).

Los docentes señalaron que eligen la técnica e instrumento de evaluación de acuerdo con el objeto de aprendizaje planteado.

...esto va a estar en función de cuáles son los propósitos a lograr en los objetivos, cuáles son esos aprendizajes esperados y en base a eso realizar una lista de cotejo, una rúbrica, hacer preguntas que nos lleven a cerciorarnos si el alumno realmente está aprendiendo el tema y sobre todo que lo que haya comprendido, conteste, lo entienda y razone para qué le va a servir en su vida, pero sí a través de los instrumentos del diálogo directo se da una cuenta de que se están logrando o no los aprendizajes esperados (TELESEC_SL).

De manera similar a lo expresado por los docentes de escuelas multigrado, los de TS señalaron la relevancia de una evaluación que dé cuenta de la evolución de los alumnos durante el ciclo escolar, para lo que valoran elementos como la asistencia, la conducta, los proyectos, trabajos extraescolares, participaciones, ejercicios en clase, trabajos en equipo, la comprensión lectora, exposiciones, resolución de problemas, y, en el caso de inglés, las traducciones.

...el aprendizaje se evalúa a través de proyectos, de exposiciones, de aprendizajes basados en simulaciones, en estudio de casos, en resolución de problemas de acuerdo al tema o la asignatura que esté tratando (TELESEC_SL).

...en las actitudes utilizo la técnica de observación del diario de clase, en habilidades y conocimientos utilizo el portafolio, me lo marca mucho en telesecundaria, sin embargo, en una de las que más tomo en cuenta es el instrumento de preguntas sobre el desarrollo, donde el alumno me describe cómo va resolviendo las cosas en todas las asignaturas, es muy necesario para mí porque yo me doy cuenta si el alumno sabe, tiene el conocimiento y tiene la habilidad, o no lo tiene (TELESEC_SL).

D. Evaluación del desempeño y necesidades de formación docente

En relación a la evaluación de su desempeño, los docentes de TS, igual que los de escuelas indígenas y multigrado, señalaron que han recibido información confusa, proveniente de diversas fuentes.

...yo pienso que hay una gran desinformación que nos han traído los actores políticos, los actores sociales. Por ejemplo, yo todo lo he encontrado en las Guías, pero sí a veces nos hace falta como maestros que nos manden, y perdón que lo diga, alguien capacitado desde México (...) yo pienso que sí nos hace falta más actualizaciones, más cursos, estar más preparados, pero que vengan directamente desde el INEE para todo esto (TELESEC_SL).

Los docentes mencionaron que la evaluación debería ser acorde a las características particulares a su tipo de servicio educativo de telesecundaria, el cual tiene varias diferencias respecto a las secundarias generales. Consideraron que es necesario que, quienes diseñan los instrumentos de evaluación y quienes califican, sean personas que hayan trabajado frente a grupo en este tipo de servicio y lo conozcan, a fin de que se tome en cuenta el contexto y las características específicas de la telesecundaria; entre ellas, que los docentes imparten todas las asignaturas a un grado y que uno de los profesores, además de la docencia, realiza funciones de gestión administrativa.

Me van a evaluar como director o me van a evaluar como docente frente a grupo, ¿qué materias me van a evaluar? ¿qué tengo que hacer? ¿qué tengo que llevar? porque es nuestro miedo, porque por ejemplo escuelas que tienen internet y que tienen perfectamente los tiempos digamos que adaptados para poder trabajar, porque tienen materias, nosotros a veces llevamos un desfase (TELESEC_VZ).

...a mí sí me gustaría que el proyecto de enseñanza que yo presento sea libre porque yo, al final del día, doy todas las asignaturas en telesecundaria (TELESEC_VZ).

Algunos docentes sugirieron que en la evaluación se tome en cuenta el grado escolar al que están impartiendo en ese ciclo, y no un grado diferente, para que no les implique trabajo extra.

Yo creo que ahí deberían de tomar en cuenta el grado en el que estamos impartiendo en el ciclo escolar, para no tener tanta carga (TELESEC_VZ).

En términos de la formación e información sobre la evaluación docente, los profesores señalaron que debe ser directa en las escuelas.

[Se necesita] recibir asesoría de manera directa, no que lo vengán bajando como dicen, viene llegando hacia nosotros como un teléfono descompuesto, (...) yo sí hablo por mis compañeros que se encuentran en las zonas rurales, no hay información (TELESEC_SL).

En caso de no realizarse en sus escuelas, los docentes consideraron que los cursos deberían impartirse en sedes cercanas a sus comunidades, de fácil acceso, y dentro de sus turnos de trabajo, ya que varios de ellos tienen otras actividades laborales además del trabajo docente. Algunos, a diferencia de los docentes de educación indígena y multigrado, consideraron que los cursos en línea son una buena opción para no desplazarse, siempre y cuando cuenten con el equipo y el servicio de internet.

Es muy difícil para el personal docente ir a trabajar en un horario y luego decir vete a capacitarte en otro, cuando tienes otra actividad económica, laboral (...) si el personal docente está viendo la manera de cada día vivir mejor y tiene otra actividad que le permita tener un ingreso algo decoroso, va a ser difícil dejarla para ir a capacitarse a desturno (TELESEC_SL).

...los tiempos que tenemos son muy cortos, muy limitados y realmente irnos a tomar un curso sería extender como que mucho más el tiempo que ya dedicamos al trabajo, no quiero decir que sea malo pero pues sí ya sería como que muchísimo más tiempo; pueden ser ambos, yo estuve tomando el curso en línea con la UPN y también es muy rico porque tenemos la oportunidad de dejar comentarios de retroalimentar a los compañeros y la verdad es que lo tomas a la hora que tú quieras, el día que tú quieras y es muy práctico también (TELESEC_VZ).

Asimismo, señalaron que les sería muy útil tener un acompañamiento durante el proceso de evaluación docente, y que la formación sea impartida por personal capacitado. Mencionaron también que este acompañamiento debería orientarlos para fortalecer su desempeño, más allá de la evaluación.

Capacitaciones con expertos en la materia que se realicen en horario de trabajo (TELESEC_GT).

...el acompañamiento tendría que ser antes, durante, y a lo mejor después para hacer un fortalecimiento de los conocimientos y habilidades que debe tener el docente para desempeñarse de mejor forma (TELESEC_SL).

Aunque el modelo de TS implica el manejo de las TIC, los docentes señalaron que es necesario proveer de equipamiento y capacitación en estas herramientas, ya que no todos están familiarizados con ellas.

Pues igual hay muchos maestros que no batallan absolutamente nada con la informática, la computadora, pero hay docentes que ni siquiera se quieren acercar a ellas

(...) es decir, es necesario darles capacitación, la orientación, la asesoría para darles confianza y que ellos puedan hacer su trabajo (...) también es necesario que exista una infraestructura adecuada porque, ¿qué pasaba cuando iban a los centros? pos que las computadoras no funcionaban, que esto y lo otro (TELESEC_SL).

...quizás hay docentes que para enfrentarse a la plataforma donde hay que resolver la evaluación, pues les hace falta algún tipo de conocimientos o habilidades, entonces en el curso también les apoyan para entender la plataforma para navegar en ella... (TELESEC_VZ).

Los docentes refirieron que, con frecuencia, emplean el internet y el equipo personal para realizar los trámites en línea.

...yo cuento con internet que yo pago, y entonces en mi computadora me pongo a revisar el correo, qué nos están pidiendo, o a avanzar en lo que nos están pidiendo: que si son incidencias, que si de control escolar, (...) pero realmente lo hago en mi casa (TELESEC_VZ).

En términos de contenido de la formación, encontramos diferencias con los docentes de escuelas indígenas y multigrado, principalmente porque una proporción importante de docentes no tiene como formación inicial la docencia. Recurrentemente los docentes señalaron requerir formación en estrategias didácticas. Indicaron que varios de ellos no son normalistas y que su formación no se relaciona con el área de la educación, por lo que requieren elementos de pedagogía y didáctica.

Sí, en el medio de telesecundarias soy testigo de que habemos muchos maestros como que no somos maestros de carrera, es decir, abogados, médicos, veterinarios, entonces bajo esa premisa considero que sí tienen que ser necesarios cursos de actualización, de formación, (...) yo siento que los que somos de telesecundarias tenemos otro enfoque a diferencia de maestros también normalistas (TELESEC_OX).

También reconocieron su necesidad de formarse en estrategias de enseñanza y aprendizaje para impartir los contenidos, atender a la diversidad de sus alumnos, así como a sus necesidades educativas; dar seguimiento y evaluar los aprendizajes, y para manejar la conducta de sus alumnos. Algunos también señalaron la necesidad de fortalecerse en el dominio conceptual de las disciplinas, dado que deben impartir algunas con las que no están suficientemente familiarizados.

El único impedimento creo, para no lograr el aprendizaje esperado, es mi falta de dominio de la disciplina que tengo o no tengo, o sea en historia por ejemplo me falta dominio, me falta dominio en ciencias, me falta dominio en artes, por ejemplo, en matemáticas si un alumno tiene falta de dominio, no alcanza el aprendizaje esperado de la raíz cuadrada supongamos, entonces es deber del maestro solventar ese aprendizaje esperado a través de actividades, a través de estrategias (TELESEC_SL).

4.2.4 Telebachillerato comunitario

A. Preparación de las clases

Si bien hubo algunas coincidencias importantes entre los docentes de TBC y los de TS, también se observan particularidades surgidas del modelo educativo de este tipo de bachillerato. En la

preparación de las clases refirieron que al inicio del semestre tienen que entregar una planeación a su autoridad educativa, generalmente mediante un formato específico, y mencionaron la elaboración de una planeación alternativa, que se adapta y va cambiando durante el transcurso del semestre, en función de ciertas características y necesidades del grupo de estudiantes a atender, o bien por situaciones o eventos inesperados que afectan las actividades de enseñanza y de aprendizaje previstas para el desarrollo de algún contenido.

...a nivel de la coordinación nos piden una planeación, honestamente yo llevo un cuaderno (TBC_GR).

Yo le agregaría más que ese formato, yo creo que somos docentes de tiempo completo, porque constantemente nos encontramos planeando, junto con ese formato, le vamos metiendo o quitando para ajustarnos a los tiempos; ir dosificando los temas porque tenemos también dificultades en nuestras comunidades (...), tenemos que estar ajustando constantemente esa planeación que nosotros hacemos desde un principio a inicio de semestre (TBC_GR).

Además de las eventualidades, los docentes señalaron que toman decisiones para ajustar su planeación en función de los resultados que van obteniendo de su intervención. Generalmente hacen adaptaciones a su planeación, cuando los resultados no son los que esperaban respecto a las actividades planteadas, lo cual coincide con los resultados de la encuesta en línea, y además sugiere que están valorando continuamente el avance de sus alumnos.

...chechar qué estrategias me están funcionando y cuáles no, quitarlas de la planeación y generar otras que sí me van a llevar al objetivo que quiero... (TBC_GR).

La planeación, [desde] mi punto de vista es flexible, porque si la estrategia no te funciona la puedes cambiar para lograr el objetivo, pero todo va a depender del contexto en el que estoy. El contexto es muy importante para generar estrategias de aprendizaje (TBC_GR).

También mencionaron que adaptan su planeación, cuando identifican a estudiantes con necesidades específicas, o bien cuando el tiempo de la clase no va a ser suficiente para el desarrollo de las actividades. Por ello los docentes justificaron que además de la planeación que deben entregar a inicio del semestre que tiene fines más administrativos, realizan planeaciones por bloque, por quincena o semanalmente, que son las que, desde su perspectiva, orientan de forma más real su intervención.

...yo creo que la mayoría planeamos por bloque... (TBC_ZT).

...una planeación semestral es a veces muy difícil llevarla a término. Entonces, dosificándola quincenalmente logramos el objetivo que es el proyecto formativo (TBC_MX).

...la planeación la hacemos a través de una secuencia didáctica, la entregamos de forma mensual (TBC_MX).

...la planeación yo la hago por bloques, (...) se designan las actividades a lo mejor por semana, por dos o tres días, pero de manera general la planeación se hace por bloques, se ven los objetivos, se ven los conocimientos a abordar y ya de ahí se derivan las

actividades que se van viendo durante la semana; inclusive hay bloques muy largos que duran tres o cuatro semanas, pero entonces los abordo por bloque (TBC_GR).

En cuanto a la estructura y componentes de la planeación, los docentes de TBC señalaron que identifican las etapas de inicio, desarrollo y cierre, así como las características del contexto, de los alumnos, los recursos y las actividades de enseñanza.

...la estructura de la planeación primero debería contener nuestra apertura, nuestro desarrollo y nuestro cierre (...) finalmente, en nuestro cierre entendemos que deberíamos contener un producto de aprendizaje de nuestra actividad que planeamos (TBC_GT).

Los docentes refirieron que el tiempo es un factor relevante a considerar en su planeación, y si bien los libros les proporcionan sugerencias, ellos realizan ajustes en función del contenido a abordar o los materiales disponibles.

...los libros nos marcan las horas que debemos trabajar por unidad de cada materia (TBC_GR).

...yo no me baso en las horas que vienen sino más bien de acuerdo al material que se tiene para desarrollar ese bloque; veo el tiempo tratando de no desfasarme para terminar en el semestre (TBC_ZT).

Además, los docentes expresaron que preparar las clases para los contenidos o temas que no son de su área de formación, les demanda más tiempo y necesitan buscar apoyo de sus pares.

...como yo no conozco en todas las ramas que doy como biología, química, anticipadamente empiezo como que, a hojear el libro, para saber qué temas van a venir o que temas voy a tratar y no andar tan perdida en lo que yo estoy planeando, puesto que lo que yo planeo, tengo que conocerlo (TBC_GR).

...en mi caso llego a tener ciertas dudas en algunos temas que no domino completamente, recurro a preguntarles a otros docentes que conozco, que sí tienen ese perfil más enfocado a esas áreas, para poder yo disipar mis dudas de ese momento (TBC_GR).

...soy Químico Biólogo, pero aparte de dar el área de experimentales, doy el área de matemáticas, entonces matemáticas no es mi fuerte, entonces hago con los muchachos como que los medio embarro por que definitivamente, yo me preparo, porque no es lo mismo que yo esté dando matemáticas, un químico biólogo, a que sea un matemático el que esté dando clases (TBC_GR).

Los docentes de TBC, igual que los de preescolar y primaria de escuelas indígenas y multigrado, consideraron los mismos cuatro aspectos en la planeación que hacen para su intervención en el aula.

a) Elementos curriculares

El contenido, los propósitos o competencias de los programas de estudio, son los aspectos centrales que guían la planeación de las clases, de acuerdo con los docentes de TBC, los cuales se vinculan con las asignaturas del área disciplinar que les corresponde impartir.

Nuestras secuencias didácticas están basadas en lo que son los programas de la DGB, en base a las horas que ahí mencionan dichos programas, se adecúa a 80% de la carga curricular; en base a esto, hacemos nuestras planeaciones ya con un calendario que nos entregan (TBC_GT).

Antes de empezar a planear se revisa el programa de estudio de la materia, revisando las competencias genéricas y disciplinares, para luego aterrizar las actividades, contextualizándolas [para que los alumnos] adquieran un aprendizaje significativo que puedan aplicar en la vida diaria (TBC_BS).

En este sentido, el libro de texto es referido por los docentes como un apoyo importante, ya que parte de los elementos curriculares antes mencionados y brinda actividades que el docente puede adaptar a su contexto:

...también en telebachillerato comunitario nos apoyamos de ciertos recursos, que son los libros de texto específicos y los cuadernillos, precisamente de actividades para telebachillerato comunitario (TBC_MX).

...el libro es una planeación, un libro planeado a nivel ¿cómo le podríamos llamar? nacional, entonces a mí lo que me corresponde es adaptarlo a mi contexto (TBC_ZT).

...lo primero que hago es, bueno, tengo impresas mis planeaciones, programas de estudio, tengo a un lado mi libro que imparto, también tengo a un lado mi calendario, y también de acuerdo a eso, también tengo un horario (TBC_GR).

Además del libro de texto, algunos docentes mencionaron otros materiales, comúnmente de internet, que les sirven de apoyo.

Bueno yo para preparar mi clase, antes que nada, yo imparto la clase de historia, ética, sociales y desarrollo comunitario, y dependiendo de qué material sea, nosotros contamos con libros, aparte de que busco información en internet (TBC_GR).

b) Características de los alumnos

Los docentes señalaron que identifican características de los alumnos por medio de un diagnóstico, para posteriormente adaptar o incluir en su planeación actividades que recuperen sus intereses y contextos, manifestando que ello favorece el aprendizaje.

...también hacer un diagnóstico ¿no? checar cómo son mis alumnos, el grupo cómo está, de qué manera mis alumnos van a aprender (TBC_GR).

...dentro de la planeación, meto actividades complementarias que sean de gran interés para los jóvenes y así promuevan lo que ellos carecen (TBC_ZT).

...ya que conozco el tipo de estudiantes, ya que también de un grupo a otro pues son diferentes porque hay unos muy participativos y hay otros que les gusta trabajar de otra forma y uno también trata de considerar a lo que es la forma de aprendizaje del alumno, en las planeaciones pues yo también me enfoco a esa parte para generar un buen resultado (TBC_ZT).

c) Características del centro escolar

Los docentes de TBC, igual que los de TS, señalaron que la carencia o insuficiencia de infraestructura y materiales dificulta su labor, ya que limita el abanico de las actividades de enseñanza y aprendizaje, e incluso la motivación de los alumnos para asistir a la escuela. Al respecto es importante recordar que en muchos casos utilizan la misma infraestructura de las TS, en contraturno.

...los alumnos se desmotivan mucho porque dicen: es que ni tenemos escuela, es que nos queremos sentir identificados con una escuela y estamos en un cuartito oscuro y eso no lo consideramos escuela (TBC_MX).

...también serían los materiales didácticos que necesitamos los docentes. En mi caso, por decir, yo soy de matemáticas y ciencias experimentales, por decir, en biología no es lo mismo mostrarle a un alumno una fotografía del cuerpo humano, que si yo tengo un maniquí o un material didáctico que ellos lo puedan presenciar, que lo puedan palpar. Por decir, en lo que es química, ellos anhelan tener un laboratorio y pues no lo tenemos, entonces, prácticamente para hacer las prácticas no tenemos ahora sí la infraestructura y entonces, no pueden desarrollar bien su competencia (TBC_MX).

d) Vinculación con la comunidad

Este aspecto es importante para el modelo de los TBC, por lo que era de esperarse que surgiera el tema de la vinculación de su trabajo con las necesidades de la comunidad. Refirieron que vinculan las actividades escolares con la comunidad por medio de la planeación de los proyectos formativos y de desarrollo comunitario que son característicos de este servicio. Además, los docentes señalaron que planean dichos proyectos considerando que se aborden contenidos de diversas disciplinas de una misma área o de distinta área.

Contemplamos el contexto para encontrar o identificar la situación en la que nos basaremos para lograr una interdisciplinariedad a la hora de desarrollar un proyecto formativo, a partir de las asignaturas por área disciplinar que nos corresponda (TBC_BS).

...yo lo hago así por bloque y ya en los Consejos Técnicos descubrimos que podemos trabajar por proyectos, entonces ya busco la manera de vincular, no sé: este bloque de taller de lectura y redacción ¿cómo me puede servir con... inglés? (TBC_ZT).

B. El trabajo en el aula

Los docentes de los TBC refirieron el uso de una diversidad de actividades o estrategias de enseñanza y de aprendizaje en su intervención, con la intención de que ello motive o capte el interés de los estudiantes, además de que lo consideran una vía para subsanar conocimientos y habilidades, así como el desarrollo de los proyectos comunitarios o formativos. A partir de las participaciones de los docentes, se presentan ejemplos de actividades planteadas y el propósito o intención con que las asocian.

Para motivar o interesar a los estudiantes, mencionaron acciones que implican el uso de materiales o actividades que ellos consideran atractivas, como la proyección de imágenes o de una película, gestionar conferencias, visitas al cine o a lugares cercanos; desarrollar actividades lúdicas

y crear un ambiente de aprendizaje que les agrade a los estudiantes. Otros docentes refirieron acciones más elaboradas como la vinculación de los contenidos con los intereses y el contexto en el que viven los adolescentes, por ejemplo, los retos de internet (*mannequin challenge*); mientras que otros hablaron de vincular los contenidos con elementos culturales de la zona (tradiciones, lenguaje, vestimenta, danza, música); también hubo algunas referencias a la creación y desarrollo de una obra de teatro, que además puede favorecer la creatividad de los estudiantes.

Algunas de las acciones asociadas con el desarrollo de la clase son: la exposición del docente de ciertos temas; la reflexión sobre alguna actividad desarrollada durante la sesión; la vinculación con la vida cotidiana mediante ejercicios o problemas contextualizados; o la presentación de videos para profundizar en los temas expuestos. También mencionaron la recapitulación de los hallazgos derivados de investigaciones que les asignan a los alumnos acerca de un tema; así como la representación de personajes o roles, o la elaboración de animaciones en computadora.

También hubo menciones de estrategias para subsanar conocimientos o habilidades y poder integrar a los jóvenes que presentan rezago educativo, como ocupar una semana para enseñar lo que los estudiantes ya deberían saber; llevar a cabo el programa Construye-T⁸ para promover la integración del grupo; abordar un vocabulario más sencillo para facilitar la comprensión de las materias; elaboración de mapas conceptuales o mentales para apoyar la comprensión de conceptos y dejar lecturas previas a la exposición de un tema.

No obstante, lo más interesante que reportaron en los grupos focales fue lo relativo a las actividades que realizan para el desarrollo de los proyectos comunitarios; los docentes refirieron realizar un diagnóstico de las necesidades de la escuela y de la comunidad; generar ideas y soluciones con los estudiantes a partir del diagnóstico; guiar e impulsar a la comunidad para buscar el apoyo y hacer gestiones con el municipio; utilizar el enfoque emprendedor para analizar el impacto en la ecología, la sociedad y la economía; y mencionaron también la incorporación de las TIC en los proyectos comunitarios. Un aspecto recurrente en las narrativas de los docentes al referirse a los proyectos fue el uso de la noción de transversalidad en relación con actividades que involucren lo aprendido por sus estudiantes en otras asignaturas, aspecto que está presente en el modelo de los TBC.

...les dejo la tarea... “a ver, hay un problema aquí de las tierras...” como es comunidad, les doy una investigación “vayan a preguntarle al comisario, vayan a hacerle una entrevista”. Para esto yo ya estoy haciendo una transversalidad con la materia de Comunicación donde ellos ya saben cómo es la estructura de una entrevista. Entonces ahí estoy haciendo transversalidad con la maestra de taller de lectura y a la vez terminamos con una gráfica y hacemos transversalidad con el maestro que les está dando estadística. Entonces estamos viendo la motivación desde el momento que van y de manera educada se presentan con el comisario y le explican cuál es la tarea, llevan su guion de entrevista, y después de toda esa información, ellos con la clase de estadística ya saben cómo graficar, cómo van a interpretar y cómo van a presentar (TBC_GR).

⁸ Construye T es un programa de la Secretaría de Educación Pública y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, dirigido a estudiantes, docentes y directivos de escuelas públicas de educación media superior, cuyo objetivo es promover que los estudiantes desarrollen habilidades para la identificación y el manejo de emociones, establezcan relaciones constructivas y tomen decisiones reflexivas y responsables en distintos ámbitos de la vida.

El uso de las TIC durante la clase es poco referido por los docentes de TBC, toda vez que hay limitaciones de infraestructura y equipamiento en los establecimientos que utilizan para llevar a cabo su práctica. El caso de Guanajuato es singular, ya que en esta entidad cuentan con el apoyo de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato para asesorarlos en este tema; y, por otro lado, los estudiantes reciben por parte del gobierno local una tableta electrónica con lo que es posible realizar actividades como la exploración de realidad virtual mediante *Google Expedition* y *Cardboard*.

Los docentes describieron dificultades que enfrentan para llevar a cabo su trabajo en el aula, en relación a la población que atienden, así como a la multifunción que deben desempeñar, y mencionaron algunas de las actividades con las que intentan subsanarlas. Entre los principales problemas referidos por los docentes de TBC, de manera similar a los de TS, se encuentra el rezago educativo de sus grupos; los profesores consideran que el rezago académico y la inasistencia de los estudiantes, se relacionan con las actividades económicas que ofrece la comunidad.

...estoy en el ámbito rural, entonces significa que su actividad económica es la agricultura, entonces ahorita, por ejemplo, precisamente en este momento es tiempo de cosecha, entonces todos están trabajando, ayudando en casa, entonces, si van a la escuela, pero van cansados. Permiso un día o dos días porque van a trabajar, entonces no vamos iguales, eso nos va retrasando en los aprendizajes (TBC_GR).

También señalaron que una proporción importante de sus alumnos arrastra carencias en su formación derivadas de su educación previa, lo que coloca a los docentes en la disyuntiva de regresar a subsanar las necesidades, o avanzar en los contenidos correspondientes al nivel.

...nos llegan con un nivel académico que pues realmente deja mucho que desear. Al grado que no saben multiplicar; hay alumnos que no saben leer, leen por sílabas y no saben escribir tampoco; tienen muchas faltas de ortografía, les da miedo leer en voz alta, pararse al frente, no saben qué es una exposición; entonces sí su nivel académico deja mucho que desear y están en una especie de zona de confort de la que no quieren ser sacados. Porque ellos dicen "¡ay maestra! ¿a poco de veras sí nos van a reprobar?".

Mencionaron que las deficiencias en la comprensión lectora dificultan que los alumnos accedan a los contenidos y que se interesen por ellos.

...la mayoría no sabe leer muy bien, al no saber leer, pues se entiende que no pueden reflexionar lo que dice la lectura (TBC_GR).

En mi plantel, en mi comunidad, en estos tiempos, dado a la globalización, a la tecnología, es muy raro que los estudiantes lean. En mi caso, soy del área de comunicación y prácticamente es pura lectura, para responder, se tiene que leer. Entonces se me complica porque a los estudiantes no les gusta leer, de 100% un 5% lee, y los demás no, no les gusta. Aun teniendo los libros, no leen. Entonces, para mí sería una de las dificultades que enfrento en mi plantel (TBC_GR).

Un aspecto que surgió, principalmente en los grupos focales, fue el tema de los problemas socioemocionales, médicos o psicológicos de los estudiantes, sobre los cuales los profesores consideraron que no cuentan con la capacidad para apoyarlos o canalizarlos.

Hay maestros o maestras que no saben cómo manejar una situación con un chico hiperactivo o con alguien agresivo o con alguien introvertido... al no ser psicólogos o al no tener la preparación no podemos darles el seguimiento ni el manejo a las emociones de forma adecuada (TBC_MX).

...nos hemos enfrentado a problemas con chicos con algunas enfermedades y el manejo de primeros auxilios es esencial cuando estás tratando con personas, entonces algunas veces, por ejemplo, nosotros tuvimos un caso con un chico que se convulsionaba y entonces era continuo su problema (TBC_MX).

...no estamos preparados nosotros en la parte de las discapacidades, (...) una motriz como quiera esa no limita pensamiento, pero no tenemos habilidades por ejemplo con gente que tenga dislexia, se puede trabajar, pero necesitamos tener capacitación para trabajar con personas que a lo mejor tengan una disminución en sus habilidades psicológicas (TBC_GR).

Si bien los docentes pocas veces refirieron contar con alumnos hablantes de lengua indígena, en las escasas menciones señalaron atender a estos alumnos mediante adecuaciones en la planeación, el trabajo personalizado, o bien, como los docentes de los otros servicios educativos, solicitan el apoyo de un estudiante con mayor dominio de la lengua, quien funge como interlocutor o monitor en las actividades escolares.

La multiplicidad de funciones es otra variable que los docentes de TBC deben afrontar en su día a día, independientemente de si son o no, los asignados como responsables del plantel, ya que frecuentemente, como en el caso de los docentes de TS, se distribuyen las actividades administrativas.

Hay momentos que llega la información, la piden de ayer para hoy, y apoyamos, en este caso tenemos que apoyar al docente responsable entrando a grupo, teniendo hasta a veces dos grupos que atender. Eso es, yo considero, una de las debilidades que tienen los telebachilleratos en este caso (TBC_MX).

...es una jornada ardua, el tiempo honestamente no alcanza; ocupamos mucho más tiempo que el que se destina para estar en la institución. A veces hay que estar mucho antes de la hora de entrada, platicar con los docentes de telesecundaria alguna situación, quedarse hasta después de que termina la jornada de los maestros por cuestiones que surjan; platicar con los padres de familia; gestionar tanto en la comunidad como en el municipio lo que se ocupe para la operación adecuada de los telebachilleratos. Salir a reuniones, dejar el grupo solo, sobre todo que cuando nos toca estar atendiendo situaciones que competen a lo administrativo y a la figura de director o de responsable, pues queriendo y no se descuidan las funciones docentes; no podemos partimos en varias... personalidades al mismo tiempo. En mi caso soy tutor, soy docente y soy el responsable de la institución (TBC_GT).

Para afrontar las actividades relacionadas con el funcionamiento del plantel, algunos de los colectivos docentes manifestaron que recurren a la distribución de actividades como la tutoría a alumnos, dar orientación educativa, gestionar programas federales, por ejemplo: *Construye-T*, *Yo no abandono*, *Becas*, entre otros.

Un docente se tiene que encargar del Programa de Orientación Educativa y del *Construye-T*; el otro docente va a fungir como Tutorado Académico y encargado del Programa de *Yo no abandono*... (TBC_GR).

...los maestros que están sólo frente a grupo [son] “todólogos”, mientras que en otros subsistemas sí tienen los departamentos definidos y cada departamento tiene su personal... (TBC_GT).

En el caso de la maestra de comunicación, se encarga un poco más del trato con el comité de padres de familia; la maestra de experimentales se encarga un poquito más del tema de los alumnos, de que si alguien tiene este problema o que esto (...) ¿por qué ellas dos con el tema de alumnos y padres de familia? Porque ellas son las que se quedan a vivir toda la semana en la comunidad... (TBC_GR).

Generalmente las labores de gestión las realiza el docente responsable del plantel para lo cual se le asignan sólo dos horas extras al día.

...nosotros tenemos dos horas extras diarias más para labores administrativas, por lo regular diario tenemos alguna actividad administrativa, como lo decían los compañeros: subir calificaciones, postular alumnos que pueden abandonar el plantel para alguna beca, hablar con padres de familia o quedarnos a dar seguimiento a algunos alumnos que a lo mejor se están atrasando, en general, nosotros llevamos a cabo todo lo que es cortes de caja, becas, ¿qué más se me está olvidando?, todo lo de control escolar, más aparte como le decía, es la atención tanto a estudiantes, padres de familia, contacto con delegados por si hay alguna gestión y en algunas ocasiones pues también tenemos que salir a cursos, también dentro del Estado de México, y algunos cursos o reuniones también a nivel zona (TBC_MX).

En algunos casos, los docentes refirieron que también suelen apoyarse de los padres de familia:

...en el interior de la escuela se integra un comité, una asociación de padres de familia, donde cada una de las reuniones, que son reuniones bimestrales para entregar calificaciones y algunas extraordinarias se hace un orden del día con los puntos de acuerdo y entonces se establece cuáles son las prioridades para establecer decisiones de manera democrática y (...) al final se deja un punto para que los padres puedan incluir un tema que no esté dentro de la minuta de ese día. También se busca que la escuela sea inclusiva en el sentido de que todas las decisiones involucren la participación de estudiantes, maestros, padres de familia y autoridades locales... (TBC_ZT).

Si se sale el responsable pues hay un grupo que está desatendido y se hace un desorden y procuramos estar lo menos que se pueda fuera y nos apoyamos mucho también de los padres de familia (TBC_ZT).

C. Evaluación de los aprendizajes

Respecto a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, los docentes de TBC refirieron prioritariamente instrumentos como el uso de listas de cotejo y rúbricas, así como el portafolio de evidencias, aunque a diferencia de los docentes de educación indígena, de escuelas multigrado y de TS, en sus narrativas es más frecuente la referencia a la función sumativa, que está más ligada a una calificación que al uso formativo de la evaluación.

...a través de portafolios de evidencias, de rúbricas, evaluamos en los tres tiempos y también dividimos lo que es el semestre en tres periodos: el que nosotros denominamos

evaluación parcial, la segunda evaluación y la tercera evaluación parcial que es la que nos da la calificación final del alumno (TBC_GT).

Además de los aprendizajes, los docentes reportaron que valoran otros aspectos como los valores, actitudes, asistencia y conducta de los estudiantes. Generalmente, suelen acordar con los alumnos la ponderación o peso que tendrán los aspectos o criterios de la evaluación del curso.

De lo académico 50%, productos realizados 20% y en los valores, actitudes e interés 30%, cabe mencionar que obviamente el interés se nota desde que el chico asiste o no asiste a su clase (TBC_GR).

...hay tres ejes que debemos considerar para una evaluación global: una cuestión es la actitudinal, la otra es la procedimental y la última es la conceptual. En la primera estamos hablando de participación, conducta, asistencia, la cuestión de los valores que viene mucho plantado en los programas, el que algunos jóvenes traen situaciones de antivalores desde su contexto y nosotros tenemos de alguna manera la obligación de llevar un registro de esto, para que él entienda que esto también se califica, en muchas ocasiones se puede llevar un registro en una clase y observar ese tipo de conductas (TBC_ZT).

Asimismo, los docentes hicieron alusión a los momentos y agentes de la evaluación, aunque la función sigue siendo de carácter sumativo, muy ligada a la calificación más que a la retroalimentación para la mejora, a diferencia de los docentes de los otros niveles educativos que hacen mayor énfasis en el carácter formativo de la evaluación.

También se toma en cuenta la opinión del alumno para que ellos digan: “no, pues yo considero que tanto porcentaje debe valer el examen, tanto porcentaje acá...”, pero también nosotros como maestros debemos ver que sea un porcentaje equitativo, que no se vayan al extremo de un lado ni del otro, porque todo es importante y todo se tiene que evaluar (TBC_GR).

Así como decía la maestra, la coevaluación es importante, pero también... a ver, qué tanto has aprendido, dime, qué calificación te pondrías en base a estos criterios que establecimos al inicio del parcial, asígnate una calificación y justifícame esa calificación; es decir, un 10 dime de estos criterios, ¿tienes todo para el 10? ¿Por qué? Justifica tu evaluación. Y de esa manera también los estudiantes se dan cuenta en qué están fallando, en qué han sido hábiles, qué les faltó y mediante una rúbrica también de autoevaluación (TBC_GR).

En menor medida, los docentes de TBC se refirieron al proceso de retroalimentación; mencionaron que la labor de calificar y retroalimentar a todos los alumnos de manera individual no es factible, por lo que recurren a determinadas estrategias para disminuir la carga de trabajo. En lugar de revisar cada una de las evidencias de los estudiantes, las integran en un proyecto o bien revisan en plenaria los resultados de la tarea encomendada.

...entonces, como que los productos o los trabajos que ellos hagan los compartan con otro grupo para que ellos sean los que los evalúen y ya les digan en qué están bien o en qué están mal (TBC_ZT).

...de pronto, sí son muchas actividades, es algo muy pesado para un maestro de telebachillerato el estar revisando actividad tras actividad, sabiendo que también van a

cambiar las materias, entonces no revisamos 35 trabajos, si le damos tres materias y lo multiplicamos por tres y luego que son otros dos grupos que también tienen más o menos dos o tres materias, se nos va la vida en revisar y no dar clase (TBC_ZT).

...y me ahorro también de estar revisando exámenes y un montón de cosas porque si es numeroso el grupo, por ejemplo, el semestre pasado tenía un número de 35, para estar revisando 35 trabajos, 35 exámenes, 35 cosas... entonces sí se me facilita la planeación, pero ya en un proyectito (TBC_ZT).

...a lo mejor no como me lo pide el sistema que me pide portafolio de evidencias, porque de qué me sirve saturarme de trabajos que reviso y no le digo al muchacho dónde está mal, entonces yo tengo que regresar las tareas y ponerles mal, pero como tengo a esa muchacha que me dice a ver explíqueme, entonces ahí dije "ok entonces vamos al pizarrón"; yo utilizo más esa técnica que saturarme de trabajos, a mí no me sirven los trabajos en mi casa (TBC_ZT).

En cuanto a técnicas e instrumentos que con mayor frecuencia los docentes refieren utilizar para identificar el avance de sus alumnos en los aprendizajes, mencionaron la observación y el cuestionamiento; también refirieron utilizar la técnica de observación con la lista de cotejo cada semana, mientras que el examen sólo una vez al mes.

...ahí uso otra estrategia, la del examen oral, ahí sí ellos me explican lo que entienden (TBC_GR).

...en lugar de llevarme tareas a mi casa entonces digo "a ver el ejercicio 2 pasa su mejor gallo al pizarrón a que nos explique su ejercicio" entonces ya pasa, los demás anotan y ya cuando lo están haciendo surge la polémica "¡no, ahí no! Quítale eso, ponle eso, ¿verdad que no maestra?" y yo los dejo que discutan y ya al final les digo "ok, ¿quieren el resultado? ¿Dónde están mal? Es que pusieron este signo así, este signo acá" y ya lo corregimos al final, entonces mis portafolios de evidencias no tienen como mil trabajos, tienen dos o tres por parcial porque todos los resolvemos ahí... (TBC_ZT).

...nosotros le llamamos, "demostración de lo aprendido". Donde nosotros dejamos a libre elección de nuestros estudiantes, qué es lo que quieren mostrar, siempre con una proyección a la comunidad. Dejamos que elijan el tema que les gustó más de todo el semestre de cada asignatura, "maestra yo voy a hacer una maqueta de geografía porque me gustó el tema de los recursos naturales", "maestra, nosotros vamos a cantar una canción en inglés"... (TBC_GR).

La revisión y recopilación de productos o evidencias de aprendizaje, como por ejemplo exposiciones, actividades o ejercicios, trabajos extraclase, generalmente son menciones asociadas al desarrollo de proyectos interdisciplinarios (formativos o comunitarios) aplicados al contexto.

Lo que yo hago es evaluar por medio de productos, que son "problemarios", portafolio de evidencias y de repente uso productos dinámicos, por ejemplo, yo no soy bióloga pero de repente le tomo gusto a lo que estoy enseñando constantemente, entonces para mí un producto es, el plato del bien comer pero en tercera dimensión, entonces no me enfoco completamente en el examen porque todos reprobarían o posiblemente lo pasan pero serían unos cuantos, entonces le resto porcentaje al examen para

que influyan sus tareas intraclase y extraclase además de sus productos finales que evalúo (TBC_GR).

Al final se plantea que los alumnos integren todo eso que aprendieron o lo apliquen en algún proyecto o producto que vaya a servir a la comunidad. Y bueno yo lo titulo como proyecto o producto final en el que van a demostrar qué aprendieron, para qué les sirve y cómo lo pueden aplicar (TBC_GR).

D. Evaluación del desempeño y necesidades de formación docente

En relación con la evaluación del desempeño, igual que los docentes de los demás servicios educativos, señalaron que carecen de información suficiente respecto a qué y cómo se les evalúa, por lo que no pueden definir acciones que les permitan prepararse para dicho proceso.

...si a mí me preguntan qué tipo de formación o acompañamiento consideraría necesario para prepararme para la evaluación del desempeño docente que ni siquiera sé, me siento como un alumno... me siento como un alumno que siente que le van a hacer un examen que desconoce porque nunca le hablaron de él y el alumno le reclama al maestro y le dice "maestro porque me hace esas preguntas si no me las enseñó en clases" (TBC_ZT).

...nos enfrentamos a una evaluación que no sabemos qué es lo que nos van a preguntar y qué es lo que quieren que contestemos, a lo mejor ahí voy a salirme un poquito de lo que es nuestra práctica y lo que es el deber ser, porque a lo mejor en el examen debemos contestar cosas que a lo mejor no están en nuestro contexto (TBC_ZT).

En este sentido, los docentes consideraron que para que la evaluación sea adecuada a sus condiciones, y les permita mostrar lo que saben hacer, es necesario que:

- I. Esté basada en su práctica cotidiana. De manera enfática, los docentes solicitaron que dicha evaluación se vincule con el modelo educativo y el contexto del TBC.

...contextualizar la evaluación a la realidad de los telebachilleratos, eso sería lo ideal, o sea, no tenemos el mismo recurso humano que tiene otra preparatoria oficial (TBC_MX).

La principal sugerencia sería que el personal encargado de elaborar o aplicar las evaluaciones (INEE) constatará de forma presencial el modo de operación de los telebachilleratos para que pueda contextualizar las evaluaciones (TBC_CL).

- II. Considere que los docentes desempeñan múltiples funciones, además de la docencia.

...faltaría evaluar que en el caso de nosotros como telebachilleratos comunitarios, pues somos "todólogos", porque nosotros atendemos, somos este..., el área administrativa, atendemos el área académica, somos el departamento de control escolar, somos el departamento de becas, somos el departamento de intendencia, somos el departamento de vigilancia de la sana convivencia, entonces, también somos el departamento de primeros auxilios, somos el departamento de gestión, (...) somos realmente "todólogos" (TBC_GT).

III. Considere que los docentes imparten no una, sino un conjunto de asignaturas de un área disciplinar, según el semestre en curso. Ello representa un desafío, ya que además de tener el dominio de aquellos contenidos que no son parte de su formación profesional, la información se multiplica, al considerar los seis semestres de los programas de estudio.

También expresaron que debe precisarse quién es la autoridad a la que le corresponde valorar su desempeño, ya que algunos de ellos son responsables y docentes al mismo tiempo.

...nosotros como responsables: ¿vamos a aplicar la Etapa 1?, ¿o quién nos la va a aplicar a nosotros como responsables? (TBC_GT).

Señalaron que necesitan que se les provea de guías o materiales que les ayuden a prepararse para la evaluación.

El apoyo que necesito es que hubiera un ejemplo de exámenes para poder practicar antes, conocer qué me van a evaluar, que me expliquen bien cómo va a ser el examen (TBC_SL).

...considero que necesitamos guías de estudio muy puntualizadas, porque, por ejemplo, en el examen diagnóstico venía una bibliografía, una bibliografía básica y una bibliografía complementaria, que en el momento en que yo intenté descargarla era demasiada información y nada más era la bibliografía como tal. Era el libro completo y el siguiente libro y eran como 50 libros o más. Entonces, a mí sí me gustaría que nos dieran una guía de estudio muy puntualizada de temas específicos... (TBC_GT).

IV. Favorezca su estabilidad laboral. Los docentes señalan que la evaluación debe ser clara y consistente respecto a su impacto en las condiciones laborales.

...nosotros firmamos contratos cada seis meses, a veces cada cuatro, pero ¿qué pasa si aprobamos el examen? (TBC_GR).

...esa es como la motivación que hay para los maestros y por eso nos queremos evaluar, (...) me voy a arriesgar, pero porque quiero la permanencia, yo busco tener mi plaza definitiva (...) que venga claro en la convocatoria que vas a obtener tu plaza definitiva y esa plaza definitiva te lleva a estos beneficios, o si no lo pasas vas a adquirir esta sanción, este perjuicio y ya... yo creo que parte de la falta de motivación a evaluarte es eso, de que no ve uno algún beneficio con evaluarte, sigues igual que el resto de los compañeros y para mí es importante que vayamos todos, entre más obtengamos nuestro lugar ya definitivo, (...) si no pues vamos a seguir igual o a lo mejor peor, porque la movilidad se va a seguir dando... (TBC_GT).

...lo que tanto queremos y anhelamos es consolidarnos y yo pienso que la evaluación es lo que nos va a dar (...) ya estamos evaluados en el desempeño y no nos han podido dar ni siquiera una carta de presentación... (TBC_GT).

Es importante destacar que, desde la perspectiva de los docentes, el TBC es un servicio en proceso de consolidación, con muchas irregularidades que derivan en una marcada movilidad en la plantilla docente, y esperan que la evaluación ayude a contrarrestar y subsanar las carencias del servicio.

...esta evaluación precisamente nos sirva, no solamente para decirle al maestro, o sea pueden seguir en el aula o no, sino para que se dé al telebachillerato la oportunidad de crecimiento (TBC_MX).

Sólo los docentes del TBC de Guanajuato reconocieron, de forma excepcional, contar con apoyos que no están presentes en otras entidades.

...Guanajuato es punta de lanza, estamos en un lugar muy privilegiado donde tenemos mucho apoyo en cuanto a las capacitaciones, en cuanto a las prestaciones, en cuanto a los servicios, en cuanto al apoyo mismo que tenemos, sí realmente es muy grande. (...) yo considero que sí realmente podemos obtener un buen resultado, por todas las capacitaciones que tenemos, por la forma en la que nos impulsa la UVEG [Universidad Virtual del Estado de Guanajuato] a desarrollar nuestras actividades en el telebachillerato y por los cursos que tenemos de diferentes modalidades, tanto presenciales al inicio del semestre, más bien previo al inicio del semestre, como las capacitaciones virtuales que tenemos a lo largo del mismo. Entonces, también yo estoy en la completa confianza de que no nos van a dejar solos al momento de presentar la evaluación docente (TBC_GT).

Sugirieron que, tanto la observación de clase, como la consulta a alumnos, se consideren como parte de la evaluación.

...mi petición o bueno la sugerencia de que alguien vaya a la escuela y corrobore qué es lo que estamos haciendo... (TBC_GT).

...también es importante que se tome en cuenta cómo nos perciben nuestros alumnos y los padres de familia, cómo reconocen ellos el trabajo que nosotros hemos hecho desde la comunidad... (TBC_GT).

Finalmente, en cuanto a sus necesidades de formación, destacaron que requieren adquirir y en algunos casos fortalecer habilidades pedagógicas y didácticas, así como el conocimiento de los contenidos de las asignaturas que imparten, lo cual coincide con los resultados de la encuesta en línea.

Necesitan cursos de capacitación pedagógica para impartir el conocimiento a sus alumnos (TBC_QT).

...sobre habilidades docentes y pedagogía... (TBC_CP).

...muchos maestros pues no tienen los conocimientos suficientes para estar frente a un grupo, de hecho, muchos no tienen ni siquiera la estrategia para compartir el conocimiento... (TBC_MX).

Otro tema recurrente fue la planeación didáctica y la evaluación, considerando el modelo de TBC, el modelo por competencias, y las características de la población a la que atienden.

Yo considero que se nos refuerce más en elaboración de una planeación didáctica, pero enfocada a telebachillerato comunitario, a pequeños grupos. (...) de acuerdo a las características, al contexto rural donde nos desenvolvemos... (TBC_GR).

Otras necesidades de formación mencionadas se relacionan con la tutoría, la atención a necesidades educativas especiales, el desarrollo socioemocional de los estudiantes y primeros auxilios. Además de aspectos sobre la gestión administrativa en las instituciones, para resolver solicitudes de auditorías o sobre estadísticas del Formato 911.

En cuanto a la modalidad de la formación, los docentes solicitaron reiteradamente que los contenidos de los cursos sean útiles conforme al modelo de TBC y que el personal que imparta la formación se encuentre altamente capacitado. También prefieren la modalidad presencial porque así pueden resolver dudas de manera oportuna y socializar entre pares los contenidos, para tener una mayor comprensión de los mismos.

...yo digo que cursos o capacitación, pero en la medida de lo posible que fuera presencial, no en línea, por el asunto de la retroalimentación que se requiere y sería en el momento... (TBC_GR).

Capacitación presencial impartida por personal que sea especialista en el tema a impartir, para aclarar dudas y ampliar nuestro panorama de la práctica docente (TBC_GR).

Algunos docentes manifestaron experiencias poco afortunadas en los procesos de capacitación que han tenido hasta ahora, consideraron en general que no les han sido de utilidad porque no responden a sus necesidades de formación para poder implementar el modelo del TBC.

...como maestros no hemos llevado nunca de manera adecuada esa capacitación, en lo particular, en los Consejos Técnicos; yo preferiría estar en mi escuela dando clases, no me han servido absolutamente de nada y lo debo de decir abiertamente, y no es mi voz, es la voz de todos mis compañeros, (...) nos ha tocado de pronto un maestro que nos iba a atender para poder expresar algunas dudas y ver un tema en específico, y debo de decir que ni siquiera traía los materiales sobre los que íbamos a trabajar (TBC_ZT).



A manera de síntesis

Los resultados de este estudio permitieron identificar, desde la perspectiva de los propios actores, que existen aspectos de la práctica docente que son comunes, debido a que enfrentan los mismos retos derivados de las condiciones escolares y del contexto en el que se ubican sus escuelas. Las participaciones de los docentes brindaron elementos para reconocer el impacto de condiciones como la precariedad de las comunidades y escuelas en las que se desempeñan, un currículo difícil de implementar considerando las características de sus escuelas y de sus alumnos; problemas de organización escolar que requieren que los docentes desempeñen multiplicidad de funciones o atiendan grupos heterogéneos, falta de apoyos institucionales, entre otros. Estos elementos se traducen en desafíos diarios para los docentes y comprometen, en consecuencia, el aprendizaje de sus alumnos.

En general, las narrativas de los docentes confirman una problemática ya detectada por otros estudios del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), respecto a instalaciones que no cumplen con las condiciones básicas de infraestructura; equipamiento y materiales en condiciones inadecuadas, carentes o insuficientes; lo que limita las actividades de enseñanza y aprendizaje, la creación de ambientes seguros, y la motivación de los alumnos para ir a la escuela. Esta información es consistente con resultados nacionales recabados y publicados por el Instituto en la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) de primaria (INEE, 2016a); de educación media superior (INEE, 2018b); y de preescolar (INEE, 2019b), mediante los cuales se han emitido directrices orientadas a mejorar las condiciones de estas escuelas. Los docentes que trabajan en estos servicios educativos se enfrentan a los desafíos de atender a poblaciones históricamente marginadas, con características lingüísticas, culturales, económicas y geográficas que tienen un impacto negativo en su labor y en el aprendizaje de los estudiantes.

En este marco de desigualdad social, los docentes se enfrentan además al desafío de implementar un currículo cuyas características son difíciles de empatar con las condiciones y necesidades de sus escuelas y de las poblaciones que atienden. La forma en la que operan los servicios, la asignación de los docentes a las escuelas, el tipo de contratación, la multiplicidad de funciones que realizan, la heterogeneidad de los grupos que atienden, la falta de materiales pertinentes al contexto, las precarias condiciones de infraestructura, aunados a la asistencia fluctuante de los alumnos y sus necesidades específicas de aprendizaje, derivan en una práctica docente en constante desarrollo de estrategias que intentan amortiguar las condiciones desfavorables. Con base en el análisis de las narrativas, principalmente de los grupos focales, se puede hablar de una práctica docente que, por sus características, puede distinguirse como a) adaptada, b) asistida, c) focalizada y d) en diálogo con la comunidad. Estas categorías fueron emergentes, y las retomamos como organizadores en un intento por caracterizar la práctica docente en este tipo de servicios educativos.

a) Enseñanza adaptada

Significa que el docente pone en práctica diversas estrategias para mediar entre el marco curricular y las características de sus alumnos y su contexto. En la organización multigrado, el docente ajusta objetivos de aprendizaje, realiza adaptaciones curriculares (contenidos y tareas) y modifica las actividades de aprendizaje sobre la marcha, para responder a necesidades y condiciones emergentes. Los docentes que trabajan en escuelas con organización multigrado se ven en la necesidad de abordar contenidos de diferentes programas, con diversa complejidad, según el grado y habilidad de sus alumnos, por lo que echan mano de su experiencia profesional, y, en el mejor de los casos, del acompañamiento de pares, aunque en general no cuentan con alguna orientación didáctica especializada. En la educación indígena que se realiza en escuelas con organización multigrado el reto es aún mayor, ya que, además, los docentes se enfrentan a la diversidad lingüística de los alumnos. Esto destaca la necesidad de dotar a los profesores de educación indígena y de escuelas multigrado, de referentes, recursos didácticos, oportunidades de intercambio entre pares y con especialistas, que puedan servirles de apoyo para planear e implementar sus actividades conforme al currículum, pero también de forma que responda a sus condiciones de atención a la diversidad lingüística y cultural que implica tener estudiantes de diferentes grados en una misma aula.

En TS, los docentes se enfrentan a la operación de un modelo educativo que no puede implementarse por cuestiones de infraestructura básica para el uso de los recursos televisivos y el desfase entre planes y programas y materiales curriculares como los libros y las “parrillas”. Además del hecho de que, a diferencia de las secundarias generales y técnicas, un docente debe conocer el programa y los contenidos de todas las asignaturas de un grado, lo que requiere un mayor dominio de contenidos y de la relación entre ellos, así como de estrategias para el abordaje transversal de los mismos. Para enfrentar estos retos, los docentes buscan, por cuenta propia, no sólo reforzar y ampliar sus conocimientos, sino hacer adaptaciones de los materiales curriculares del plan y programas de 2006, a los contenidos del plan y programas del 2011. No obstante, advierten la necesidad de que se desarrollen materiales curriculares conforme al nuevo plan de estudios, y reconocen la importancia de reforzar su dominio de los contenidos y de la didáctica de los diferentes enfoques de las asignaturas.

Los docentes de TBC también hacen adaptaciones curriculares, por una parte, para abordar los contenidos de todas las asignaturas a su cargo y, por otra, para integrar el currículo del bachillerato general en el campo disciplinar que les corresponde impartir. Al igual que en TS, los docentes de TBC señalan que tratan de ampliar sus conocimientos sobre las asignaturas que tienen a su cargo, pero que no dominan; no obstante, reconocen requerir formación con relación a la didáctica específica por disciplina y sobre la aplicación del modelo por competencias en las condiciones específicas de este servicio, ya que no cuentan con una metodología para el desarrollo y seguimiento de proyectos comunitarios.

b) Enseñanza asistida

Cuando el docente no habla la lengua materna de sus alumnos o cuando las diferencias de edad, conocimientos y grados escolares dificultan que el docente brinde la atención simultánea a todos, éste se apoya en la figura de los niños o jóvenes *monitores*. En las escuelas de educación indígena, el monitor puede ser un alumno bilingüe, un padre de familia, otro profesor o algún miembro de la comunidad, el cual, como una extensión del docente, ayuda a comunicar

a los demás estudiantes las indicaciones, traducir contenido e incluso guiar a los alumnos en las actividades.

En escuelas multigrado no indígenas, los monitores pueden ser uno o varios alumnos con mayores habilidades o conocimientos que el resto, en los que el docente se apoya para que ayuden a los demás a desempeñarse en las actividades. El uso de la figura del monitor ha sido documentado por diversos autores como parte de las estrategias de enseñanza que los docentes implementan en México y en otros países para atender a todos sus alumnos, intercambiar los aprendizajes que confluyen en un aula y promover la inclusión (Hyry-Beihammer, y Hascher, 2015; Pridmore, 2007; Romero *et al.*, 2010). Resulta interesante explorar a profundidad esta práctica relativamente común en estos contextos, para comprender mejor su funcionamiento, ya que por ahora se lleva a cabo de diversas maneras en los distintos niveles y tipos de servicio educativo, y no se tiene información sobre su efectividad.

c) Enseñanza focalizada

Una característica común de los docentes de educación indígena, de organización multigrado, TS y TBC, fue la reiterada alusión a la atención que brindan a los alumnos, según sus necesidades particulares y el rezago educativo que presentan. Refieren identificar a los alumnos con mayores dificultades, con menos apoyo en casa, con más problemas para brindarles acompañamiento dentro o fuera del aula, sobre todo para avanzar en aprendizajes que desde su perspectiva son básicos como tomar el lápiz, escribir, deletrear, reconocer los textos, aprender español, leer, etc. No obstante la notoria preocupación para nivelar a estudiantes con un rezago significativo, reconocen que en ocasiones la atención que brindan a estos niños entra en tensión con la atención al resto del grupo. Algunos docentes refieren invertir tiempo fuera del horario escolar, cuando es posible, para brindar esta atención individualizada, o para involucrar a los padres o familiares a cargo de estos niños o jóvenes, con una respuesta pobre de los mismos.

El hecho a resaltar es la presencia constante de esta preocupación no sólo por los aspectos cognoscitivos de niñas, niños y jóvenes, sino de aspectos socioemocionales de niñas y niños de preescolar y primaria, y de los problemas socioemocionales, conductuales y psicológicos que manifiestan los jóvenes de TS y TBC. Los docentes refirieron también la dificultad que implica la inclusión de estudiantes con discapacidad o problemas graves de conducta y de aprendizaje, ya que reconocen que no están preparados para brindar una atención acorde con estas necesidades educativas especiales, ni tienen los apoyos que se brindan en los preescolares y primarias regulares como los Centros de Atención Múltiple (CAM) y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER); y en el caso de las secundarias y bachilleratos regulares, los servicios de orientación educativa y tutoría que atienden o canalizan a los jóvenes con problemas conductuales, emocionales o psicológicos.

c) Enseñanza vinculada a la comunidad

En los tipos de servicio abordados en el estudio, por estar ubicados principalmente en comunidades con poblaciones de menos de 100 000 habitantes, se distingue una marcada interacción del docente y de la escuela, con la comunidad, principalmente en comunidades indígenas. Por una parte, al docente le preocupan las situaciones de su entorno; y muchas de sus decisiones buscan atender las condiciones de de él se desprenden, así como relacionar los contenidos escolares con las situaciones y experiencias comunitarias, a fin de que tengan sentido para los alumnos. Por otra parte, la comunidad tiene una presencia importante en la escuela, en

especial en preescolar y primaria indígenas y multigrado, que no se orienta al apoyo académico de los alumnos, pero que sí es sustantiva para el funcionamiento de la escuela.

Hay un intercambio constante entre el espacio escolar y el espacio comunitario, en el que se involucra a los docentes y alumnos en actividades políticas, culturales y religiosas de la comunidad, lo que aumenta la carga de trabajo para los docentes, pero también les permite acceder a situaciones y recursos potencialmente didácticos. Otros elementos de la comunidad dificultan la labor del docente o limitan sus alcances, entre los que destacan la violencia, la poca valoración hacia la educación, la migración de los familiares y de los propios alumnos, la distancia entre el hogar de los alumnos y la escuela, y las actividades económicas a las que se dedica la comunidad, que en ocasiones requieren de la participación de niñas, niños y jóvenes, derivando en ausentismo y en pobres resultados educativos.



Consideraciones finales

Si bien algunos factores del contexto que afectan la práctica de estos maestros no dependen, ni pueden ser atendidos directamente por las autoridades educativas; los hallazgos de este estudio hacen visibles otros aspectos que se derivan de las condiciones escolares que sí están en el ámbito de competencia de las autoridades educativas locales y a nivel federal. Por lo que pueden y deben ser atendidas, no sólo en términos de asegurar las condiciones básicas de infraestructura y equipamiento de las escuelas, sino en términos de la concreción de políticas de desarrollo curricular y de formación docente que consideren otras formas de atender a estas poblaciones con un enfoque intercultural, bajo el principio de equidad y del derecho que tienen a una educación de calidad.

Aspectos como la desubicación lingüística, además de afectar a los mismos docentes e impedir que hagan efectivas las políticas de rescate de las lenguas originarias y de una docencia con enfoque intercultural, afectan sin duda alguna el aprendizaje de los niños que asisten a escuelas indígenas. No obstante que los docentes han tratado de implementar estrategias para comunicarse con los niños, éstas no son siempre efectivas lo que se puede apreciar en los bajos resultados educativos que tienen estos niños respecto a la media nacional. Este tema, muchas veces es un problema que las autoridades educativas locales podrían resolver, mediante la asignación de docentes que hablen la lengua de las niñas y los niños de la escuela en la que van a trabajar, para que puedan atenderlos con un enfoque intercultural.

Se hace evidente que la organización multigrado ha sido una constante en escuelas rurales e indígenas y, que este tipo de organización se ha extendido también en escuelas urbanas de zonas marginadas; no obstante, no se ha logrado una propuesta institucional que beneficie a todos los niños, adolescentes y docentes del país que trabajan bajo este esquema, mediante la formación de los docentes en metodologías de trabajo multigrado que pueden resultar muy efectivas, y mediante la adaptación del currículo y los materiales didácticos de apoyo.

Otro elemento sustantivo derivado del estudio, es que los docentes no cuentan con una formación que, explícitamente, los prepare para los retos que estos contextos imponen, ya sea porque su formación inicial no consideró este tipo de servicios, como puede ser el caso de docentes que se incorporan a la educación indígena o multigrado, o bien, porque no cuentan con una formación inicial sino que provienen de licenciaturas diversas, como es el caso de los docentes de telesecundarias (TS) y telebachilleratos comunitarios (TBC), y de quienes, además, se espera que impartan asignaturas distintas a su perfil profesional, o que implementen roles de asesoría, tutoría y acompañamiento sin la formación que se requiere para su ejercicio. Adicionalmente, los docentes de estos servicios y de escuelas de organización multigrado deben conjugar su práctica docente con el cumplimiento de funciones administrativas para las que tampoco reciben formación.

A la luz de este estudio, los docentes reconocieron y manifestaron que requieren fortalecer su práctica, para lo cual solicitan opciones de formación continua, mejores condiciones de trabajo

y de oportunidades de desarrollo profesional. Al respecto señalaron la importancia de que la formación que se les brinde sea accesible, pertinente a su contexto, vinculada con su práctica, presencial para favorecer el diálogo entre pares y el aprendizaje en un ambiente colaborativo. También enfatizaron la importancia de contar con instructores altamente capacitados y con experiencia en el tipo de servicio. Un aspecto alentador derivado del estudio, es que los docentes valoran mucho el trabajo colegiado, para ellos resulta muy importante recuperar la experiencia de compañeros mediante círculos de estudio, la creación de redes y espacios específicos para compartir y documentar experiencias, información que se puede aprovechar para el diseño y desarrollo de estrategias de formación situadas y más pertinentes a las necesidades de formación que tienen estos profesores.

Es un hallazgo muy importante el gran valor que conceden al trabajo colaborativo como un medio para mejorar la calidad de su práctica y de los resultados educativos, por lo que se considera necesario que las modalidades de entrega de la formación continua aprovechen esta disposición y fortalezcan las redes ya existentes como vehículos para la socialización del conocimiento, ya que las opciones actuales de formación continua son principalmente de carácter teórico, totalmente desvinculadas de la práctica, se ofrecen en línea y a nivel individual, con pocas oportunidades de socializar el conocimiento.

En cuanto a los contenidos en los que los docentes refirieron necesitar formación destacan aquellos que les proporcionen herramientas y metodologías para trabajar en aulas multigrado, con la finalidad de brindar una mejor atención a la diversidad no sólo educativa, sino social, cultural y lingüística. Los docentes manifestaron un interés por revertir el rezago educativo y dar atención también a estudiantes con necesidades educativas especiales, pero reconocieron que no saben cómo hacerlo. En general, las necesidades de formación que los docentes reconocieron se relacionan con la estructura y lenguaje del modelo educativo, las estrategias de enseñanza para atender a la diversidad de sus alumnos, el dominio de contenidos disciplinares, el uso de los recursos tecnológicos, la evaluación y su uso para mejorar el desempeño de sus alumnos. Adicionalmente, las narrativas de los docentes permitieron entrever algunas imprecisiones conceptuales, las cuales podrían atenderse mediante una formación teórica sólida, pero vinculada con su práctica diaria.

En relación con el modelo de evaluación del desempeño, las participaciones de los docentes apuntaron a la necesidad de valorar el modelo actual y los apoyos que en torno a él se ofrecen, a la luz de las condiciones de su contexto, sus necesidades de formación, las características de su práctica y a los recursos a los que tienen acceso. Se debe avanzar en que el modelo de evaluación sea capaz de evidenciar el desempeño del docente en la complejidad de condiciones en la que se desempeña y que, a su vez, sea útil al propio docente para fortalecer su práctica, sin representarle una carga adicional. El avance hacia este modelo puede ser progresivo, a la par de que se atienden las necesidades de las escuelas en relación a infraestructura, servicios, equipamiento, materiales y recursos didácticos.

En cuanto a la evaluación de su desempeño, los docentes manifestaron la necesidad de que haya una difusión de la información oportuna, suficiente, comprensible y a través de diversos medios, sobre los contenidos o habilidades que se evaluarán, bajo qué criterios, el proceso de evaluación (en qué consiste, qué materiales se usan, en qué fechas, en dónde y cómo utilizar la plataforma), y que se les brinde un acompañamiento antes, durante y después del proceso para que efectivamente se utilicen los resultados en la mejora de su práctica. Es decir, que se demanda una evaluación formativa que sea útil para su práctica docente en los contextos en los que

se produce y para su desarrollo profesional. En particular los docentes de educación indígena y multigrado coinciden en que la evaluación debe ser presencial, a través de la observación, y que en los instrumentos se emplee un lenguaje más accesible.

Finalmente, se destaca la necesidad de reconocer y apoyar las prácticas desarrolladas por los docentes de estos servicios y de las escuelas multigrado, con las que logran sacar partido de sus condiciones contextuales para beneficio del aprendizaje de sus alumnos; algunas de ellas, como la vinculación de los contenidos educativos con situaciones y experiencias comunitarias y la atención personalizada a sus alumnos, pueden representar una diferencia sustantiva para el desarrollo educativo y personal de sus alumnos.

De acuerdo con políticas internacionales en esta materia, a las que México se ha adherido, resulta importante constituir un servicio general multigrado intercultural con su propio modelo educativo, para lo que habría que establecer líneas de acción estratégicas que contemplen, por ejemplo:

- Asegurar las condiciones mínimas de infraestructura, y contar con instalaciones y equipamiento para la enseñanza y la gestión, pensadas desde su diseño para el funcionamiento del tipo de servicio y modelo educativo de la educación indígena, multigrado, TS o TBC (tamaño de aulas, disposición de los espacios y diseño áulico para trabajo en pequeños grupos, tecnología, etc.).
- Organización escolar pertinente y suficiente para el buen funcionamiento de las escuelas en función del tipo de servicio y modelo educativo, de tal manera que las funciones de gestión las lleve a cabo una figura directiva y no un docente frente a grupo multigrado o que tiene que apoyar a los alumnos en diversas asignaturas, como es el caso de los modelos de TS y TBC.
- Diseño curricular específico para el servicio multigrado, integrando el enfoque intercultural y estableciendo aprendizajes no asociados al grado escolar sino a los años de curso del multigrado, eliminando la sobrecarga de contenidos. Esto implica planes y programas de estudio factibles, integrados y diversificados.
- Flexibilidad de gestión, mediante el diseño específico para las escuelas multigrado, como el diseño de un calendario escolar por horas y no por días, tipo de documentación requerida, tiempos adecuados para los trámites escolares.
- Materiales educativos para la enseñanza-aprendizaje considerando el enfoque intercultural y la enseñanza bilingüe en las escuelas de educación indígena.
- Formación docente inicial y continua más especializada en la organización multigrado y en el enfoque intercultural, así como oferta de formación continua situada, diseñada por docentes con experiencia en preescolar y primaria multigrado, educación indígena, TS y TBC.
- Sistema de evaluación externa, que primero valore insumos, articulación, implementación, operación, posteriormente resultados y a largo plazo el impacto de todos los elementos que conformen el tipo de servicio (modelo educativo, currículo, materiales educativos, prácticas de enseñanza, aprendizaje, gestión, vinculación).

REFERENCIAS

- Backhoff, E. E., Pérez, M. J., y Contreras, R. S. (2015). Las telesecundarias en México: resultados de TALIS 2013. Documento de la conferencia presentada en el Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México.
- Canales, A., y Rueda, M. (2014). Análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. En XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, México.
- Cano R., A., y Bustamente S., A. (2017). Telesecundarias de contexto indígena y la formación inicial de sus docentes. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 49. Guadalajara, México: ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara.
- COPRED. Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (2015). Pueblos indígenas y sus integrantes. Recuperado de: <https://copred.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/5a1efe/2d9/5a1efe2d9536d568189415.pdf>
- Cruz, M., y Juárez, D. (2018, enero-junio). Educación rural en El Salvador y México: los casos de escuelas primarias unitarias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(1), pp. 111-129. Pátzcuaro, México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://www.crefal.edu.mx/rieda/>
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2013, 11 de junio). Reforma a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5301941&fecha=11/06/2013
- Estrada, M., y Alejo, S. (2018). Caracterización de los telebachilleratos comunitarios. El caso de Guanajuato. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 51. Guadalajara, México: ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Hryy-Beihammer, E. K., y Hascher, T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, pp. 104-113.
- INEE (2015). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Los docentes en México. Informe 2015*. México: autor.
- INEE (2016a). ¿Cómo son nuestras escuelas? Reporte general de resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) 2014, Primaria. México: autor.
- INEE (2016b). *La educación obligatoria en México. Informe 2016*. México: autor.
- INEE (2017a). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. México: autor. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1F/105/P1F105.pdf>
- INEE (2017b). La atención educativa de niñas, niños y adolescentes (NNA) indígenas en México. Recuperado en febrero de 2019, de: Micrositio de las Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas. México: autor.
- INEE (2017c). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México: autor.
- INEE (2017d). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016. Educación básica y media superior*. México: INEE.
- INEE (2018a). Resultados del Estudio exploratorio sobre las prácticas de los docentes en escuelas multigrado, educación indígena, telesecundarias y telebachillerato comunitario; para adaptar una propuesta de evaluación de desempeño docente. Informe sintético ejecutivo. Documento institucional (Intranet).
- INEE (2018b). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México. Resultados generales*. México: autor.
- INEE (2018c). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México: autor.
- INEE (2018d). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. México: autor.
- INEE (2019a). *La educación multigrado en México*. México: autor.
- INEE (2019b). Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) en educación preescolar, 2017. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P2A348.pdf>

- INEE/UNICEF (2016). *Panorama educativo de la población indígena 2015*. México: autor.
- Jiménez, N. (2015). *El uso del tseñtal y el trabajo docente en una aula de escuela multigrado* (tesis de licenciatura en Educación Indígena). Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusto. Ciudad de México, México. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/31654.pdf>
- Jornet M., J., González-Such, J., y Sánchez-Delgado, P. (2014). Factores contextuales que influyen en el desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), pp. 185-195. Recuperado de: https://www.uv.es/gem/gemeduco/publicaciones/Factores_contextuales_que_influyen_en_el_desempe%C3%B1o_docente.pdf
- Juárez, D., y Lara, E. (2018). Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante comunidades de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 31, pp. 149-163. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas>
- Lepe, L., y Rebolledo, N. (coord.) (2014). *Educación bilingüe y políticas de revitalización de Lenguas Indígenas*. Quito, Ecuador: Editorial Abya-Yala.
- LGDNNA. Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2018). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_200618.pdf
- LGE. Ley General de Educación (2013, 11 de septiembre). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_ref26_11sep13.pdf
- Mejía, F., Argáñdar, E., Arruti, M., Olvera, A., y Estrada, M. (2016). Programa de Aprendizaje en Multigrado: una experiencia de mejora educativa en el estado de Puebla. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVI(3), pp. 111-136.
- Murillo, F. (2004, abril-junio). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), pp. 319-360. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002104.pdf>
- ONU. Organización de las Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de: https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Pereira Pérez, Z. (2011, enero-junio). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), pp. 15-29.
- Piña, C. (2014). Educación intercultural bilingüe en México, el caso de una primaria en el Estado de México. En: Lepe, L., y Rebolledo, N. (coord.) (2014). *Educación bilingüe y políticas de revitalización de Lenguas Indígenas*. Quito, Ecuador: Editorial Abya-Yala.
- PNUD/SEP. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo / Secretaría de Educación Pública (2013). *Sistematización de Prácticas Paradigmáticas de la Educación Indígena en México*. México: PNUD.
- Pridmore, P. (2007). Adapting the primary-school curriculum for multigrade classes in developing countries: a five-step plan and an agenda for change. *Journal of Curriculum Studies*, 39(5), pp. 559-576. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/00220270701488093>
- Rockwell, E., y Garay, C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2(3), pp. 1-24. Recuperado de: <http://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/33/43>
- Romero, G., Gallardo, M. A., González, R., Salazar, L., y Zamora, M. Y. (2010, enero-junio). La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: Una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz. *CPUE*, *Revista de Investigación Educativa*, 10, pp. 1-62. Recuperado de: http://www.uv.mx/cpue/num10/practica/romero_multigrado.html
- Rueda, M., Canales, A., Leyva, Y., y Luna, E. (2014), Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), pp. 171-183. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3123/3321>
- Schmelkes, S. (2013, enero-junio). Educación para un México intercultural. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 40. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467007>
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2005). *Propuesta educativa Multigrado 2005*. México: autor.

- SEP (2008). *Parámetros curriculares de la asignatura de lengua indígena. Educación Básica. Primaria Indígena.* México: Dirección General de Educación Indígena-SEP.
- SEP (2011). *Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria. Documento base desarrollado por la Dirección General de Materiales Educativos, de la Subsecretaría de Educación Básica.* México: autor.
- SEP (2015). *Documento Base. Telebachillerato comunitario.* México: Subsecretaría de Educación Media Superior-SEP.
- SEP (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad.* México: autor.
- Weiss H., E. (2017). *Estudio exploratorio del Modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados.* México: INEE.

ANEXO 1

Relación de especialistas que participaron en el Comité para la revisión del Modelo de Evaluación del Desempeño de docentes en escuelas indígenas, escuelas multigrado y telesecundarias, convocado por el INEE en abril de 2018

No.	Nombre	Institución	Datos curriculares
Especialistas en escuelas de organización multigrado			
1	Dr. Diego Juárez Bolaños	Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana (UIA)	Doctor en Ciencias Sociales en el área de estudios rurales, especialista en escuelas rurales y multigrado. Académico titular de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la UIA.
2	Dra. Ana Laura Gallardo	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Doctora en Pedagogía, se desempeña como Investigadora de tiempo completo en el IISUE, fue Directora de Desarrollo del Currículo Intercultural en la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP.
3	Mtro. Cenobio Popoca Ochoa	Benemérita Escuela Nacional de Maestros	Maestro en Educación y profesor-investigador en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. De 2002 a 2009 dirigió a nivel nacional el Proyecto Multigrado de la SEP donde coordinó la elaboración de la Propuesta Educativa Multigrado 2005.
4	Mtro. José Francisco Lara Torres	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), Secretaría de Educación Pública (SEP)	Maestro en Orientación y Desarrollo Humano, Director de Diseño y Apoyo a Innovaciones Educativas en la CGEIB, donde ha coordinado el proyecto del Nephualtitzin para el desarrollo de las competencias matemáticas.
Especialistas en educación indígena			
6	Mtro. Fausto Sandoval Cruz	Docente jubilado	Docente jubilado con experiencia en la Escuela Primaria Bilingüe Indígena en Oaxaca. Especialista en educación indígena y hablante de lengua triqui. Ha colaborado con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en la Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa.
7	Mtro. Sixto Martínez Cruz	Dirección de Educación Indígena, Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla	Estudios de Maestría en Diversidad y Cambio en Educación: Política y Prácticas, y Licenciado en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena. Se desempeña como asesor técnico pedagógico en educación primaria, es hablante de náhuatl y ha colaborado con la Unidad de Normatividad y Política Educativa del INEE.
8	Mtra. Yolanda Sánchez Ramos	Dirección General de Educación Indígena (DGEI), Secretaría de Educación Pública (SEP)	Maestra en Políticas Públicas para el Desarrollo Social y la Gestión Educativa. Desde el año 2008 se desempeña como Jefa del Departamento de Nivelación de Docentes Indígenas de la DGEI, donde da orientación, asesoría y asistencia técnica a los sustentantes de los exámenes para la acreditación de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el medio indígena, también da seguimiento a las acciones estatales para la nivelación profesional de docentes y directivos de educación indígena.

No.	Nombre	Institución	Datos curriculares
9	Mtra. Tania Santos Cano	Asesora educativa independiente	Maestra en Lingüística Aplicada, especializada en la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas y en metodologías de enseñanza de lenguas. En la CGEIB, entre otras actividades, llevó a cabo diversas capacitaciones para profesores de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena y del bachillerato intercultural.
Especialistas en educación en escuelas telesecundarias			
10	Mtra. Noemí Cabrera Morales	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), Secretaría de Educación Pública (SEP)	Maestra en Pedagogía y Directora de Desarrollo del Currículo Intercultural en la CGEIB. Dentro de sus actividades están el desarrollo, diseño e implementación de propuestas educativas interculturales y el seguimiento y acompañamiento en el desarrollo de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena para secundaria. Adicionalmente, ha sido asesora educativa en múltiples proyectos de telesecundaria.
11	Dra. Gloria Elvira Hernández Flores	Instituto Superior de Ciencias de la Educación en el Estado de México	Doctora en Pedagogía, docente investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y profesora en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Con experiencia como docente en telesecundaria, ponente del tema y participante en la elaboración de diversos materiales didácticos.
12	Dra. Laura Cruz Ramos	Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Doctora en Ciencias Sociales y profesora en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Se ha desempeñado como docente en primaria, secundaria y telesecundaria, así como en licenciatura y maestría. Ha participado en distintos proyectos de investigación para la SEP, ha elaborado materiales didácticos y ha sido autora y coautora de distintos textos de difusión e investigación.
13	Mtro. Ildelfonso Ruíz Benítez	Departamento de Investigación y Maestría de la Escuela Normal Superior "Prof. José E. Medrano R."	Maestro en Educación y Jefe de Departamento de Investigación y Maestría de la Escuela Normal Superior "Prof. José E. Medrano R.", donde también desempeña la función de docente y asesor de grupo de maestros en formación como Licenciados en Educación Secundaria con especialidad de Telesecundaria.

ANEXO 2

Siglas de las entidades

AG	Aguascalientes	NY	Nayarit
BC	Baja California	NL	Nuevo León
BS	Baja California Sur	OX	Oaxaca
CP	Campeche	PU	Puebla
CO	Coahuila	QT	Querétaro
CL	Colima	QR	Quintana Roo
CS	Chiapas	SL	San Luis Potosí
CH	Chihuahua	SI	Sinaloa
CM	Ciudad de México	SO	Sonora
DG	Durango	TB	Tabasco
GT	Guanajuato	TM	Tamaulipas
GR	Guerrero	TX	Tlaxcala
HG	Hidalgo	VZ	Veracruz
JL	Jalisco	YU	Yucatán
MX	México	ZT	Zacatecas
MI	Michoacán	NAL	Nacional
MO	Morelos		



LAS PRÁCTICAS DE DOCENTES QUE TRABAJAN
EN EDUCACIÓN INDÍGENA, ESCUELAS DE ORGANIZACIÓN
MULTIGRADO, TELESECUNDARIAS Y TELEBACHILLERATOS
COMUNITARIOS EN MÉXICO

En su formación se utilizaron las familias tipográficas
Frutiger Lt Std y Museo.
Agosto de 2019

Este estudio describe, desde la perspectiva de los docentes, las características de las prácticas de enseñanza, las funciones de gestión escolar que algunos de ellos realizan además de las funciones docentes, así como las condiciones de su entorno, para analizar la conveniencia de adaptar el modelo de evaluación de desempeño docente y determinar las necesidades de formación para el ejercicio de su práctica, específicamente para quienes trabajan en las escuelas de educación indígena con o sin organización multigrado, las escuelas de educación general con organización multigrado, las telesecundarias (TS) y los telebachilleratos comunitarios (TBC), quienes atienden a comunidades mayoritariamente rurales, de alta y muy alta marginación.

La finalidad fue visibilizar condiciones, prácticas y experiencias de los docentes que deben tomarse en cuenta para la toma de decisiones de política educativa en materia de desarrollo profesional para esos docentes. A raíz de la socialización de los resultados, se hizo la adaptación de los instrumentos de evaluación del desempeño docente como prevención de posibles sesgos lingüísticos y culturales, sin modificar el constructo a evaluar. La decisión más relevante fue la de no convocar de manera obligatoria a estos docentes a la evaluación de desempeño, antes de que las autoridades educativas atendieran tanto sus necesidades de formación como las condiciones de infraestructura y equipamiento básicos para la operación de sus centros de trabajo.



Visite nuestro portal

