



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Evaluación para el seguimiento cualitativo en la formación docente en profesores multigrado. Una experiencia durante la educación a distancia

### **Mercedes Fabiola Moreno Benítez**

Dirección de Apoyo Técnico, Asesoría a la Escuela y Formación Continua de la SE del Estado de Puebla  
fabiola.moreno@seppue.gob.mx

### **Jenny Cruz Martínez**

Dirección de Apoyo Técnico, Asesoría a la Escuela y Formación Continua de la SE del Estado de Puebla  
jenny.cruz@seppue.gob.mx

### **Fortino Cristino Rodríguez Tapia**

Dirección de Apoyo Técnico, Asesoría a la Escuela y Formación Continua de la SE del Estado de Puebla  
fortino.rodriguez@seppue.gob.mx

Área temática 08. Procesos de formación.

Línea temática: Procesos formativos de profesores.

Tipo de ponencia: Intervenciones educativas.



### **Resumen**

La formación continua es fundamental para la práctica docente, acompañar a las y los profesores de educación básica permite, la mejora en su profesión, y esta incide significativamente en el aprendizaje de los estudiantes; en este avance de investigación se presenta una evaluación para el seguimiento cualitativo que se realizó a la experiencia de la oferta de formación 2020 en Puebla; con ello se recupera y valora la percepción de los participantes, más allá del contenido del curso. La investigación aborda la metodología del seguimiento y sistematización de esta oferta. El trabajo consistió en el diseño, desarrollo y análisis de la información de grupos focales, a través de entrevistas semiestructuradas; de la muestra de docentes multigrado se recuperan registros de discursos significativos, para la valoración y sistematización de los resultados. Las evidencias muestran el proceso y análisis de la información recogida en material video grabado, relatoría, codificación y revisión de la transcripción de las respuestas; la elaboración de matrices de análisis para sistematizar la información se realiza con base en los registros más significativos de cada categoría. Los hallazgos corroboran que el seguimiento académico oportuno, permite mejorar la implementación de cualquier formación docente que se emprende, correspondiendo con necesidades identificadas en las voces de las y los docentes de la entidad. Las conclusiones reportan los aspectos relevantes, y dan cuenta de la experiencia pedagógica vivida en el proceso de formación virtual durante la Pandemia, mismo que propicia la reflexión y toma de decisiones para proponer acciones de mejora.

**Palabras clave:** evaluación cualitativa, formación docente, experiencia pedagógica.

## Introducción

En el marco del Programa para el Desarrollo Profesional Docente Tipo Básico 2020, de acuerdo con la Reglas de Operación y el Convenio de colaboración firmado por el Gobierno del Estado de Puebla, se realizó el seguimiento de la Oferta Académica de Formación Continua del 2020. Derivado de lo anterior se desarrolló el seguimiento a la formación académica que se implementó a docentes que atienden escuelas multigrado. En el Estado de Puebla hay 1, 227 primarias generales multigrado (Estadística 2019-2020 de la Dirección General de Planeación y Servicio Profesional Docente, SE Puebla), estas escuelas se localizan en comunidades rurales y se caracterizan por estar en zonas de alta y muy alta marginación en el estado de Puebla.

Para iniciar es necesario conceptualizar el término “multigrado”, que caracteriza a los docentes que atienden a más de un grado escolar, existen escuelas donde un docente atiende 6 grados, son conocidas también como escuelas unitarias. Una problemática que se detecta es que el currículo, materiales y prácticas educativas que se han desarrollado en México, como sucede en gran parte del mundo, se apoya en componentes como libros de texto diseñados para una estructura unigrado, y como señala Santos (2011, citado por Leyva, 2019) se dosifican contenidos y objetivos de aprendizaje por grados, que a su vez están delimitados por edades homogéneas, y la prescripción de trayectos escolares idóneos. Lo cual exige a los docentes un trabajo más exhaustivo en la planeación, la organización y el tratamiento de los contenidos curriculares (Juárez, 2013; Pridmore, 2007; Little, 2005; Birch y Lally, 1999; citados en PRONAEME, INEE, 2017).

Otra problemática deriva de los resultados PLANEA 2018, que indican que en las escuelas multigrado más del 60%, tienen un conocimiento insuficiente de los aprendizajes clave señalados en los programas de estudio vigentes. Mientras que el estudiantado que cursa la formación básica en escuelas de organización completa tienen 44.77% y 50.56% en lenguaje y comunicación y matemáticas respectivamente, que corresponden al mismo nivel de desempeño NI.

En este marco de referencia se presume la problemática formativa en la urgencia de atender la formación en el “monismos metodológico” (De Alba, 2007) frente al reclamo de la diversidad de los métodos que aplican los docentes multigrado, quienes no han tenido la oportunidad de formarse en alguna pedagogía o didáctica específica que responda al contexto de estas escuelas y brindar el derecho a la educación con equidad y excelencia como lo emana la Ley General de Educación (LGE, 2019). Como la cita de Jackson (1981) que señala que “nuestras escuelas dañan a los estudiantes particularmente a las minorías de pobres y oprimidos”, sin embargo y derivado de la LGE se señala la atención con prioridad a los grupos vulnerables, se presentan las preguntas que guían esta investigación:

- ¿Quiénes son los participantes y qué piensan de la función docente que efectúan?
- ¿Cuáles son las experiencias pedagógicas más significativas que vivieron durante el proceso de formación?

El objetivo fue diseñar una metodología que dé cuenta del sentir de los participantes, mediante un enfoque cualitativo para conocer sus experiencias.

La formación se desarrolló atendiendo el ámbito pedagógico y didáctico con la intención de favorecer el dominio de la planeación y diseño de estrategias didácticas. Derivado de la emergencia sanitaria por el SARS-COV 2 y el COVID 19, se ofertó la modalidad en línea con facilitadores para el acompañamiento sincrónico y asincrónico. Considerando lo anterior, para realizar el seguimiento de la formación, se decidió realizar entrevistas a través de grupos focales.

El seguimiento virtual a la oferta de formación permitió escuchar la voz de los docentes participantes en los cursos que implementaron dos instancias; considerando que la voz, es el lenguaje y el medio en que se realizan los acuerdos entre los interlocutores, por lo que conviene escuchar (Gadamer, 1998).

Ante el escenario no solo estatal y nacional, sino mundial de la pandemia, y la diversidad de métodos e instrumentos de investigación, se encontró pertinente el diseño y desarrollo de un estudio cualitativo con “grupos focales virtuales” con la finalidad de conocer la experiencia docente. La información derivada de estos grupos focales contribuye y amplía la mirada sobre las necesidades de formación y profesionalización de los docentes multigrado de educación primaria en Puebla.

### Diseño de la muestra

Para elegir a los profesores participantes y el número de grupos focales a implementar, se revisaron los registros de los participantes, dado que la finalidad se centró en escuchar de manera directa lo que los docentes tenían que decir sobre la formación recibida. Los Criterios para la muestra de los grupos focales fueron: docentes por el tipo de organización del centro escolar y a partir de las dos instancias que participaron (ver tabla 1).

Tabla 1. Criterios considerados para los grupos focales por niveles educativos

INSTANCIA	ÁMBITO	NIVEL	MODALIDAD	ORG. CCT	FUNCIÓN
Instancia 1	Pedagógico-Didáctico	Primaria	General	Unitaria	
			Multigrado	Bidocente	Docente
			Educación especial	Tridocente	Director con grupo
				Tetradocente	ATP
Instancia 2			Educación física	Pentadocente	

Fuente. Elaboración propia.

La muestra fue no probabilística, por conveniencia (Clark-Carter, 2002), misma que buscó garantizar que los profesores participantes cubrieran el espectro de los criterios descritos. En síntesis, se realizaron 4 grupos focales y un grupo focal piloto, cada uno integrado de 6 a 8 docentes, (a las que se llamó figura educativa) lo cual significó entrevistar a un total de 32 figuras educativas, incluido el grupo piloto.

La técnica cualitativa de grupos de enfoque permite indagar la manera de pensar, sentir y vivir de las personas, que pueden compartir espacios sociales-culturales o situaciones comunes como conductas y actitudes que proporcionan información enriquecida sobre un tema. Metodológicamente estos estudios adoptan aproximaciones cualitativas que permiten a los participantes expresar sus preocupaciones en sus propios términos; también es útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, en estos momentos virtual y permite valorar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. La obtención de datos utilizadas son entrevistas a profundidad y grupos focales (Hamui-Varela, 2012).

## Desarrollo

El desarrollo de los grupos focales consideró un relator (observador no participante), para detectar los detalles emocionales, o de comportamiento que apoyan a la identificación de sensaciones de agrado, de disgusto, sorpresa, enojo entre otros. Esta información complementa el discurso de los participantes para su sistematización, análisis e interpretación de la información. Para la interacción con los participantes, se designó a un moderador y asesor que sistematizó la información que se grabó en audio.

Los grupos focales se realizaron de manera virtual a través de la plataforma de Skype, iniciaron propiciando un ambiente adecuado para el desarrollo de las entrevistas, motivando la expresión de los participantes desde sus puntos de vista de manera confiada y fluida, dándoles oportunidad de dar su opinión de forma libre y respetuosa. Las aportaciones estuvieron delimitadas por las preguntas guía. Al concluirse las entrevistas en cada grupo, se agradeció el aporte de las opiniones vertidas por los docentes, cada grupo focal duró dos horas en promedio.

El proceso de análisis comienza con revisar el material videograbado del grupo focal, la relatoría del mismo, ambos se codifican y analizan.

El proceso de categorización, son etiquetas semánticas que reúnen un grupo de elementos, que son las unidades de registro (tema, recuento); se pueden distinguir niveles de mayor o menor globalidad o especificidad y agrupan a elementos por lo que tienen en común entre sí (ver tabla 2).

Tabla 2. Codificación de Categorías y subcategorías

ETAPAS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
DIAGNÓSTICO	1. Identidad docente	1.1. Ser docente
		1.2. Reconocimiento docente
		1.3. Interacción entre los actores involucrados (de acuerdo con su función)
	2. Formación docente	2.1. Formación docente al ingresar SEP
		2.2. Formación con base a la experiencia
	3. Impacto formación docente	3.1. Formación docente que impactó en la mejora de enseñanza-aprendizaje
	3.2. Características de la formación docente	

Fuente. Elaboración propia.

Para el proceso de categorización -los datos pasaron de datos brutos a datos organizados-, donde se cuidó la congruencia al momento de ordenar, a partir de reconocer las frases o párrafos de las experiencias y/o vivencias de los participantes de acuerdo a las categorías. Las ideas seleccionadas debían ser claras, concretas y consistentes a la categoría con la cual se estaba relacionando, de tal forma que su intención no dé lugar a varias interpretaciones, ni duda a la hora de incluir el dato concreto en la categoría correspondiente identificando el punto de saturación.

## Hallazgos

Los hallazgos fueron construidos a partir de los discursos de las intervenciones de los participantes, por tanto se analiza cada una de estas categorías y subcategorías de acuerdo a lo que compartieron los participantes de las dos instancias formadoras.

La categoría de identidad se inició con la pregunta **¿Qué los llevó a ser docentes?** los participantes en los distintos grupos de enfoque expresaron breves historias de vida, además de establecer un ambiente agradable y de confianza al escuchar a sus pares e identificar algunas situaciones comunes. A continuación se presenta el análisis de la etapa de “Diagnóstico” con la interpretación y registros significativos de citas a partir de los discursos.

### Categoría: 1. Identidad Docente

Sobre esta categoría expresaron y recordaron sus vivencias tanto personales y profesionales.

#### Subcategorías: 1.1. Ser docente

Los participantes hacen visibles que uno de los motivos en la decisión sobre profesión docente está relacionada con **tener familiares docentes...**

Registro 1. Figura 8, grupo focal 2

*"Tengo una familia de docentes, la mayoría somos docentes (sonríe) y mi papá también, y al estar con ellos e ir a las escuelas con él, nos hace sentir el gusto, de sentir atracción por esa carrera". (fig.8-gf.2-Instancia1)*

Así como **“La vocación docente identificada desde temprana edad...**

Registro 2. Figura 3, grupo focal 1

*“El sueño de poder cambiar a personitas pequeñas, [...] tu sueñas que quieres ser maestro y te imaginas que es la carrera más maravillosa; no podemos ser docentes si no tenemos, algo que nos motive a seguir adelante, no nada más por ser”. (fig.3-gf.1-Instancia1).*

Se identifica **el ejemplo de un docente, durante su trayecto de formación...**

Registro 3. Figura 4, grupo focal 1

*“Mi motivo principal [...] el ejemplo, fue un maestro, todavía lo tengo en la mente y me acuerdo hasta de su nombre, era mucha dada su dedicación de enseñar, [...] este maestro siempre fue pilar de darme esos motivos para ser docente, es muy importante y cambió pues mi perspectiva de vida, gracias a él pues, tuve la grata de estar ahorita en estos momentos ser profesor”. (fig.4-gf.1-Instancia1).*

Se diferencia de otro docente que plantea sobre la formación recibida como estudiante que fue “aburrida”, e influyó en su decisión por la profesión docente...

Registro 4. Figura 8, grupo focal 2

*“Más que nada nos enseñaron de una manera muy aburrida, y quise ser docente para cambiar nuestras estrategias de trabajo”. (fig.7-gf2-Instancia2)*

Destaca la **función social de la profesión docente**, como parte del reconocimiento...

Registro 5. Figura 8, grupo focal 2

*“Vivo en el medio indígena, ahora laboro en la sierra negra, apoyar en la medida de lo posible a nuestros hermanos del medio indígena, ya que es muy complicado, el subsistir, el progresar y apoyar con mi granito de arena”. (fig.8-gf2-Instancia2)*

**Subcategorías: 1.2. Reconocimiento docente**

El valor social de la identidad parte del reconocimiento de la profesión docente, es atribuida por la relación que se establece con los demás, dependerá de los valores que se espera le atribuyen los otros en la interacción cotidiana y de la construcción sobre sí mismo en la relación con los otros sujetos y vinculada a la comunidad en aspectos económicos, históricos y socioculturales en el cual se desempeña, como se muestra en el siguiente discurso:

Registro 6. Figura 10, grupo focal 2

*“Yo me acabo de integrarme a una escuela y no conozco a los alumnos y ya hay alumnitos que lo quiero maestro y ya lo queremos conocer, [...] y de los padres cuando también hay una llamada telefónica [...] tenemos una jornada realmente de 10 de 12 horas y pasamos también hacer confidentes [...] cuando somos ese papá, esa mamá, ese abuelito, ese tío el que no confían esas cosas” (fig.10-gf.2-Instancia1).*

El reconocimiento que identifican los docentes, expresa que los alumnos en la distancia los ven estrictos y flexibles al mismo tiempo; además buscan fomentar la responsabilidad; así como crear confianza y empatía, reciben muestras de cariño y afecto que depositan los alumnos en sus docentes sobre todo de los alumnos de nuevo ingreso.

### *Subcategoría: 1.3. Interacción entre los actores involucrados*

En los discursos los docentes coinciden que prevalece el diálogo entre directivos y docentes, el trabajo colaborativo como una comunidad de aprendizaje donde comparten problemáticas, así como materiales, estrategias entre otros; los directivos han identificado sus habilidades por lo que les asignan actividades específicas. La comunicación es constante y un día a la semana se reúnen algunos, en el marco de una educación a distancia a través de medios virtuales como la plataforma *meet* o *zoom*.

Registro 7. Figura 10, grupo focal 2. Instancia 1

*“Todo lo que sucede en la semana tenemos el viernes una reunión por meet, para platicar, darnos cuenta de los avances de los alumnos, de los problemas [...] desde ahí vemos detalles”, (fig.8-gf. 2-Instancia 1). Y la figura 10 expresó: “Nos reunimos por meet todos los miércoles, [...] y exponemos el avance, conflictos que realmente los hay, situaciones que hay en nuestro grupo con los alumnos o los padres de familia”. (fig. 10-gf.2-Instancia1).*

En esta primera parte del diagnóstico se buscó conocer ¿Quiénes son los participantes y qué piensan de la función docente que efectúan? Se escuchó la identidad desde los contextos socioculturales en los cuales se han formado, no solo como personas sino también como profesionales de su quehacer, implicando un tiempo, espacio y un contexto multigrado ubicados en zonas con alta y muy alta marginación, de esta manera “la identidad docente es la forma como los profesores se definen a sí mismos y a los otros” (Marcelo, 2009).

En los discursos, los docentes decidieron su profesión, por tener familiares en la profesión docente, por la vocación, por un modelo docente, y el reconocimiento social. Este último es importante, destacar el interés que representan los contextos vulnerables ante sus alumnos y sus familias como una figura que guía, escucha, apoya, y aunado a la pandemia dificulta la comunicación lo que promovió el uso de la tecnología como un medio virtual para interactuar con sus alumnos (solo las comunidades donde se tiene conectividad) y colectivo docente.

## Categoría: 2. Formación Docente

El análisis descubre dos categorías analíticas: la formación docente inicial y el impacto de la formación recibida; recupera las experiencias pedagógicas vividas por los docentes y compartidas con sus pares, independientemente de la modalidad educativa, función que desempeñan y los años de experiencia en el aula.

Las preguntas de investigación que guían el análisis de la información fueron: ¿cuándo ingresó al servicio docente, recibió algún tipo de formación y/o capacitación?, y sí cambio de función,

¿cuándo cambió de función (directiva, asesor técnico pedagógico o de supervisión), recibió algún tipo de formación y/o capacitación?

En los discursos se identifica la formación inicial, con base en la experiencia, autoformación y por último la formación en la educación continua o permanente.

### Subcategoría: 2.1. Formación Docente Inicial

En cuanto a la **formación inicial** recibida al ingresar, hay una diversidad de experiencias pedagógicas, destaca la publicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente LGSPD (2013) como un antes y después de la misma. Quienes ingresaron antes expresaron no haber recibido ningún curso, otros comentan haber recibido capacitaciones de inducción dependiendo de la modalidad en la cual se desempeñan con una durabilidad de hasta 6 meses.

Registro 8. Figura 10, grupo focal 1

*"Tengo la dicha y la fortuna en mi primer año en la SEP [...], sí tuve la fortuna de recibir capacitación [...], cursos más que pedagógicos y metodológicos, instruccionales para entender toda la parte de la instrucción de la docencia dentro del sistema" (fig.10-gf.2-Instancia1).*

Los docentes que ingresaron posterior a la LGSPD, comentan haber participado en los procesos de tutoría presencial y del seguimiento de los dos primeros años de servicio.



Registro 9. Figura 1, grupo focal 2

*“Si igual que la maestra llevamos el proceso de Tutorías, este en mi caso pues el mismo supervisor era mi Tutor, el realizaba el seguimiento teníamos visitas constantes, acompañamiento, algunas sugerencias y éramos visitados por lo menos una vez al mes”.  
(fig.1-gf.2-Instancia2)*

Con la aprobación de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) en 2019, los docentes comentan que recibieron un curso desde el proceso de ingreso al servicio por parte de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), así como el proceso de tutoría presencial y en línea actualmente ante la pandemia.

Registro 10. Figura 9, grupo focal 2

*“Sí, la capacitación que recibí es lo de tutoría incluso todavía estoy en ese proceso ya que son dos años de capacitación que nos dan tenemos una reunión cada semana bueno cada ocho días es lo que he estado recibiendo de capacitación...” (fig.9-gf.2-Instancia2).*

### Subcategoría: 2.2. Formación con base en la experiencia

Destaca los docentes que no recibieron ninguna formación al ingresar al servicio educativo, se formaron con base en la experiencia pedagógica de sus compañeros pares, así como de sus autoridades inmediatas en temas pedagógicos, académicos, administrativos y sindicales.

Registro 11. Figura 12, grupo focal 2

*“Voy a agradecer caer en un centro de trabajo donde hay maestros experimentados [...], he tenido compañeros que han sido pues mis guías (sonríe) tanto para las situaciones pedagógicamente hablando, educativas, como para las situaciones sindicales” 12 (fig.12-gf.2- Instancia1).*

**En la experiencia por autoformación**, los docentes expresaron que buscaron capacitarse de manera autónoma.

Registro 12. Figura 6, grupo focal 2

*“No, no, soy directora con grupo y no, no tengo ninguna hasta ahorita no hemos recibido ninguna capacitación solamente cursos que por iniciativa hemos tomado”. FIG 6 (fig.6-gf.2-Instancia2)*

**La formación de manera continua**, a través de buscar la capacitación para desempeñar la misma función u otra por promoción vertical o reconocimiento.

Registro 13. Figura 5, grupo focal 2

*“En mi caso no, ingresé en 2013, no, no tuve ningún curso de inducción ni otro curso que hayan ofertado en ese año. Eh sí, actualmente estoy terminado eh un curso que se llama inducción a la función de Atp’s y al mismo tiempo también estoy tomando un diplomado de habilidades digitales uy este curso y un curso del PENSE perdón un diplomado del PENSE son los que estoy tomando actualmente”. (5-gf.2-Instancia2)*

**Subcategoría: 2.3. Formación recibida por cambio de función**

Los participantes que han cambiado y/o desempeñan dos funciones, comentan que solo han recibido apoyo de su autoridad inmediata, no dan mayor información al respecto aun cuando se insistió en la pregunta.

**Categoría: 3. Impacto formación docente**

La preguntó fue ¿qué formación continua recibida le ha sido más útil para mejorar su práctica profesional y los aprendizajes de los alumnos?, destacan aspectos como: el **desempeño del asesor**, el **contenido del curso**, que no solo sea teórico sino también **práctico**; mejorar no solo la práctica docente, sino también los aprendizajes de los alumnos. Un docente a manera de excepción comenta enfáticamente que los cursos recibidos no han modificado su práctica y que los asistentes solo expresan sus experiencias. Sin embargo otra docente comenta lo contrario en registro 14.

Registro 14. Figura 10, grupo focal 2

*“Un curso de educación artística que fue el primero que me impactó” y luego la figura 11 expresó con emoción: “a mí el curso que me dejó marcada por decirlo así favorablemente ha sido la grafomotricidad (sonríe). (fig.10-gf.2-Instancia2)*

**Subcategoría: 3.1. Formación docente que impactó en la mejora de enseñanza-aprendizaje**

Los docentes coinciden que los cursos les ha permitido mejorar en el aprendizaje con estrategias útiles, aspectos pedagógicos-didácticos y el análisis de materiales; así como la manera en la cual se aborda el tema, las estrategias que utilizan y el tacto del moderador, son aspectos que valoran sobre todo en **cursos presenciales** y el alto grado de satisfacción cuando las aplican con sus estudiantes, obtienen resultados favorables.

Registro 15. Figura 11, grupo focal 2

*"Recuerdo que llegó el maestro Francisco bastante efusivo [...], muy animoso [...] y nos explicaba la importancia que es que nosotros como maestros dejemos que el trazo del niño no sea únicamente de manera cuadrada sino que les demos la apertura, la libertad para que ellos puedan trazar conforme ellos lo están decidiendo cuando inician sus primeras grafías [...] y la verdad es que fue muy muy agradable (sonríe) el hecho de que pudiéramos jugar con masas de colores, colores y fue muy muy bonito, fue una experiencia muy padre que cada vez que yo llevo a plasmarlo o implementarlo con los alumnos se divierten a la par que yo". (fig.11-gf.2- Instancia1).*

Subcategoría: 3.2. Características de la formación docente

Algunos docentes mencionaron que los **aspectos personales** ya que hay cursos que les levantan el ánimo y la energía, esta emoción con respecto al curso y tema permite que lo apliquen con sus alumnos, además de los aspectos de aprendizaje personal en: didáctica, pedagogía y metodología.

Registro 16. Figura 10, grupo focal 2

*"Ese curso me levantó el ánimo y me llenó de energía porque recuerdo muy bien las estrategias que nos dieron y que cuando yo las empecé a aplicar con mis alumnos vi los resultados (enfatisa con la voz) [...], me enseñó mucho, me abrió un panorama amplio en esos tres aspectos: la didáctica, la pedagogía y la metodología" (enfatisa con las manos). (fig.10-gf.2-Instancia1)*

Otra característica es el **aspecto profesional**, es importante destacar que los docentes de escuelas multigrado en el nivel de primaria quedaron satisfechos porque enriquecieron su práctica profesional, con la instancia formadora de alto nivel y con el tutor o facilitador que los acompañó.

Registro 17. Figura 9, grupo focal 2.

*"Me quedo contenta con... la escuela que me toco... que me acompañó en este proceso y con los facilitadores..." (fig.1-gf2-Instancia2), "...estoy agradecida con este curso...fue muy enriquecedor... para mi práctica profesional" (fig. 9, gf2-Instancia1).*

Una característica que destaca es la **reflexión docente**, permite revisar la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación para el logro de los aprendizajes esperados e implica reconocer los retos y dificultades a las cuales se enfrentan en la función que desempeñan. Los participantes coinciden al mencionar que el asesor promovió la reflexión docente a partir de identificar qué estrategias son las que convenían a las actividades y continuar con el aprendizaje en casa, el contexto de sus alumnos y la educación a distancia.

Registro 18. Figura 2, grupo focal 2

*“Retos fueron varios uno de ellos fue el de tratar concientizar a los padres para contar con su apoyo para realizar los trabajos, para ellos fue un tanto difícil porque algunos no saben leer ni escribir preguntaban qué vamos hacer, no podemos y hablando con ellos haciéndoles entrar en razón y ellos respondieron bastante bien se apoyaron con sus hijos mayores, otro reto es que no contaban con internet entonces disipar así las dudas de todos los papás que tuvieran dudas en el trabajo, en este caso no pero el día que yo iba trataba de disipar las dudas de todos los papás llevaban el cuadernillo y ahí les daba la asesoría, la asesora pues dentro de una plática con todos nos fue dando estrategias y la forma de llevar este trabajos”. (fig.2-gf2-Instancia2)*

En la parte final de los hallazgos y sobre la pregunta ¿cuáles son las experiencias pedagógicas más significativas que vivieron durante el proceso de formación? Fue importante escuchar que prefieren cursos que no solo sean teóricos, sino prácticos que puedan aplicar con sus alumnos, la modalidad en línea resultó una nueva experiencia para algunos y destacan el acompañamiento del asesor o tutor durante todo el trayecto del mismo, y escuchar las experiencias pedagógicas de sus pares que comparten estrategias didácticas que los enriquecen, sin embargo, creen necesario y oportuno tener cursos por lo menos semi-presenciales.

## Conclusiones

Para concluir se destacan las categorías que se presentaron sobre identidad docente, formación docente y el impacto que permite reflexionar y valorar la oferta de formación de los docentes multigrado en la modalidad en línea. Las voces enfatizan el compromiso por la vocación que inspiró por tener familiares docentes, un ejemplo de algún maestro que les motivó o que les aburrió en su etapa estudiantil. La necesidad de ser valorados y reconocidos por otros colegas, autoridades, y la misma sociedad, se extraña la interacción física con los alumnos por la educación a distancia y asumen su responsabilidad al buscarlos por diferentes medios. En cuanto a la formación destaca la formación en sus primeros años por el acompañamiento tutorial, sin embargo, se identificó la autoformación y la participación en la formación continua, aunque no habían recibido de manera específica cursos para docentes multigrados.

Sobre el impacto enfatizan el papel del asesor en el contenido del curso; así como el enfoque práctico más que teórico, coinciden que las estrategias que se les comparte las utilizan para la mejora de la enseñanza y aprendizaje, pero nuevamente apuntan el “tacto del asesor” para explicarlas. Sobre las características de la formación docente solicitan que se promuevan el aspecto personal, para levantar el ánimo y la energía sobre todo ahora en la modalidad a distancia. Otra característica es el aspecto profesional ya que multigrado tiene un estatus inferior a las escuelas de organización completa, por lo que solicitan acompañamiento durante todo el ciclo escolar.

La reflexión permite identificar los retos para dar continuidad a la formación docente multigrado, solicita cursos de planeación y evaluación para el diseño de estrategias y tácticas con actividades contextualizadas. La valoración también permite identificar cursos que no dependan del internet totalmente, ya que a ellos se les dificulta la conectividad, la solicitud es que sean en la modalidad presencial, sin descartar el uso de Tics cuando sea posible.

## Referencias

- Clark-Carter, D. (2002). *Investigación Cuantitativa en Psicología: del diseño experimental al reporte de investigación*. México, D.F.: Oxford University Press.
- Espin, J. V. (2002). El análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar información. *Revista de Educación Siglo XXI*. Universidad de Huelva. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1913/b15141895.pdf?sequence=1>
- De Alba, A. (2007). *Curriculum-sociedad, el peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, México, IISUE.
- Dirección General de Formación Continua, Actualización, y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica. (2019). *Estrategia Nacional de Formación Continua, 2019*. México: SEP.
- Dirección General de Formación Continua, Actualización, y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica. (2020). *Estrategia Nacional de Formación Continua, 2020*. México: SEP.
- Dirección de Apoyo Técnico Pedagógico, Asesoría a la Escuela y Formación Continua. *Estrategia Estatal de Formación Continua, 2020*, Puebla, México: SEP.
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y Método II*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José Costa Rica: Colección IDER.
- Hamui, Sutton, A. & Varela, Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2 (5), 55-60 Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230009>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa, (2017). *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME)*. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/3.-PRONAEME.pdf>
- Leyva, B. Y. E y Guerra, G. M. (2019). Las prácticas de docentes que trabajan en educación indígena, escuelas de organización multigrado, telesecundarias y telebachilleratos comunitarios en México. *Cuaderno de investigación 51*. México: INEE
- Ley General de Educación (Nueva Ley DOF 30-09-2019). Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf)
- Martínez, M., Miguel (2010). Los grupos focales de discusión como método de investigación. Recuperado de: <http://miguelmartinezm.atspace.com/gruposfocales.html>