



RETOS Y NECESIDADES DE PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE DE TELEBACHILLERATO MULTIGRADO EN VERACRUZ

Luna Cortés Geovanni

Secretaría de Educación de Veracruz 1

Ortega Campos Rafael

Secretaría de Educación de Veracruz 2

Temática general: Prácticas educativas en espacios escolares

Línea temática: Prácticas educativas multigrado



Resumen

Presentamos los resultados parciales de una investigación de corte mixto cuyo objetivo es identificar los retos y las necesidades de profesionalización de docentes multigrado de telebachillerato del estado de Veracruz. Surge ante el vacío en la investigación educativa respecto al trabajo en telebachilleratos multigrado, lugar donde se insertan docentes de nuevo ingreso, cuya formación inicial es ajena a la docencia. Ante la falta de un acompañamiento por parte de las autoridades educativas, los telebachilleratos representan un escenario complejo donde los profesores se forman y enfrentan retos que poco son documentados. La presente investigación se encuentra actualmente en curso y se presentan los primeros hallazgos. Se realizó un diagnóstico sobre los telebachilleratos multigrado, se identificó la invisibilidad de estas escuelas en la literatura especializada, se reconocieron las características complejas del nivel educativo y sus diversas modalidades. Se seleccionaron 4 docentes y 3 escuelas con esta condición para un estudio de caso, y a través de entrevistas semi estructuradas, y encuestas, se caracterizaron a las escuelas y los contextos en los que se encuentran insertas. También se documentó a los docentes de estas escuelas multigrado, y específicamente, se indagó respecto a las necesidades de profesionalización y los retos que ellos identifican en su trabajo cotidiano. Se reconoce como una necesidad el desarrollar habilidades docentes para el diseño de actividades que promuevan el trabajo autónomo en los estudiantes, estrategias para el trabajo en grupos de diversos semestres, promoviendo el trabajo colaborativo entre ellos.

Palabras clave: telebachillerato multigrado, educación media superior, contexto rural, docentes noveles.

Problemática

La Educación Media Superior (EMS) representa el nivel educativo posterior a la educación básica, y de acuerdo con la Ley General de Educación, en su artículo 44, establece que tiene como propósito ofrecer una formación en la que el aprendizaje involucre un proceso de reflexión, búsqueda de información y apropiación del conocimiento, en múltiples espacios de desarrollo. La EMS, en el 2017, brindó atención a casi 5 millones de estudiantes a nivel nacional, contando con 292 mil docentes y un total de 17 mil planteles (INEE, 2017). Este nivel educativo, representa el puente entre la educación básica y la educación superior, que, a diferencia de la EB, es muy diversa en cuanto a su organización, modalidades, formas de atención y financiamiento, pues las autoridades federales, estatales e incluso las universitarias ofrecen este tipo de educación.

Además, la EMS cuenta con mayor autonomía en la formulación de los planes y programas de estudio, a nivel nacional, la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció el denominado Marco Curricular Común (MCC) cuya función es armonizar y establecer criterios generales para todos los subsistemas de EMS, no obstante, en cada estado existe una serie de subsistemas que funcionan de forma independiente y con una gran dispersión curricular que vuelve complejo el tránsito de los estudiantes de una institución a otra (INEE, 2017).

Dentro de la EMS, se encuentran los Telebachilleratos Estatales. Particularmente, en este proyecto de investigación, nos centraremos en el Telebachillerato de Veracruz. Esta modalidad fue creada en 1980 durante la administración del gobernador Lic. Rafael Hernández Ochoa, ese año fueron fundados 40 centros en distintas localidades del estado. Esta modalidad surge como respuesta al éxito que tuvo la telesecundaria (fundada en 1968) y la creciente demanda de estudiantes que lograban concluir el nivel educativo inmediato anterior. Así como la telesecundaria, tuvo como objetivo brindar la atención en comunidades alejadas a las grandes ciudades, donde administrativa y económicamente no era viable instaurar una preparatoria general o tecnológica (las cuales demandan en la plantilla varios maestros especialistas por cada área), pues un telebachillerato puede fundarse con la presencia de un solo profesor. Además, se caracterizan por el uso de la tecnología como herramienta fundamental para el trabajo en el aula.

El telebachillerato tuvo una gran aceptación y demandan, lo cual se tradujo en que de los 40 planteles con los que iniciaron en 1980, para 1995 ya habían aumentado a 291, lo cual representó un crecimiento de más del 700% (SEV, 2022). Actualmente, para el ciclo escolar 2022-2023, cuenta con un total de 1080 centros educativos y brinda además asistencia educativa en 13 Centros de Reinserción Social a lo largo del estado (SEV, 2022). Si bien, es deseable que en cada telebachillerato haya una gran variedad de profesores que sean especialistas en todos los campos disciplinares (humanidades, matemáticas, ciencias experimentales y ciencias sociales), la realidad es que, un centro educativo puede tener desde un solo docente hasta más de 20, quienes se distribuyen las distintas asignaturas entre todos, en el mejor de los casos, de acuerdo con su especialidad o perfil académico.

No obstante, actualmente en México, no existe una formación docente específica para los docentes que atienden esta modalidad, por lo que el profesigramas se encuentra abierto para una gran variedad de carreras universitarias (USICAM, 2022). Esto representa una problemática, pues los profesores de nuevo ingreso no han sido formados en didáctica, en conocimiento sobre la modalidad, en normatividad o el trato con los adolescentes. Si bien existen diplomados o especialidades que intentan atender esta problemática, estas ofertas de programas de actualización o formación continua suelen desarrollarse en contextos urbanos distantes de donde laboran los profesores, por lo que para muchos de ellos son de difícil acceso (INEE, 2017).

Si bien en los requisitos que la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM) ha determinado en sus últimas convocatorias que aquellos interesados en ingresar en EMS deben cumplir con ciertos cursos sobre la Nueva Escuela Mexicana, sobre habilidades digitales y sobre el idioma inglés, esto no sustituye una formación inicial que pueda desarrollar habilidades docentes en los aspirantes, pues “ser experto en el área o la materia que se imparte es una condición necesaria para ser un buen profesor, pero de ninguna manera es suficiente, es decir, el dominio de la materia, aunque necesario, no certifica por sí mismo que se pueda enseñar eficaz y adecuadamente (Oviedo y Ponce, 2012:248). Además, es muy frecuente que los docentes de telebachilleratos rurales, debido al poco personal, deban atender asignaturas que no son compatibles con su perfil académico.

Aunado a lo anterior, al igual que otros niveles educativos (como preescolar, primaria y secundaria), existen telebachilleratos multigrado, es decir, centros educativos donde al menos un profesor atiende a más de un grupo, y todas las materias que ese semestre implica. Durante el ciclo escolar 2022 – 2023, Veracruz cuenta con 176 telebachilleratos multigrado, de los cuales, hay 44 centros unitarios (con un solo docente), y 132 escuelas que cuentan únicamente con 2 docentes.

Muchos autores han documentado de los grandes retos y dificultades que tienen las escuelas multigrado (Galván, 2018; Arteaga, 2012; Cano e Ibarra, 2018, Juárez, 2014), sin embargo, todos los estudios y esfuerzos por visibilizar al multigrado se han centrado en educación básica. En cuanto a la formación continua de docentes multigrado, investigadores como Cano, Ibarra y Ortega (2018) han encontrado que resulta incipiente e insuficiente, y si hablamos específicamente de telebachillerato, veremos que es nula.

Aunado a lo anterior, tampoco existe una propuesta curricular que atienda las necesidades de los docentes multigrado, por lo que las formas de atención a estos grupos quedan en manos únicamente de los profesores y su ingenio. Como anteriormente lo mencioné, al que los profesores no cuentan con una formación inicial específica para este nivel, se le suma la falta de acompañamiento en sus primeros años de servicio. Pues los docentes noveles son quienes generalmente atienden las escuelas multigrado. De acuerdo con la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), se ha identificado que los dos primeros años son críticos para la incorporación a las funciones, el fortalecimiento y el desarrollo de

habilidades, conocimientos, y aptitudes, así como para la configuración de la identidad profesional (MEJOREDU, 2021).

A pesar de que existe un programa de acompañamiento a los maestros de nuevo ingreso determinado en el Marco general para la organización y funcionamiento de la tutoría en Educación Media Superior, puesto en marcha desde el ciclo escolar 2014-2015, y aún vigente, en la realidad es que no siempre se hace realidad el acompañamiento ni por parte de algún maestro tutor, ni tampoco por parte de las autoridades educativas inmediatas, es decir, supervisores y asesores técnico-pedagógicos.

Toda la complejidad anterior, representa la problematización de nuestro proyecto de investigación, y nos hizo preguntarnos ¿cuáles son las condiciones en las que se inserta un docente de telebachillerato multigrado? ¿Cuáles son los principales retos que enfrenta y cómo los resuelve? ¿Cuáles son las necesidades de profesionalización de los docentes de telebachilleratos multigrado? A partir de estas preguntas surge el proyecto de investigación titulado “Retos y necesidades de profesionalización del docente de Telebachillerato multigrado en Veracruz”, el cual, a continuación, se describirá.

Objetivo General:

- Explorar y describir cuáles son las necesidades de profesionalización de docentes de telebachilleratos multigrado en el estado de Veracruz

Los objetivos específicos que se desglosan a partir del general son:

1. Identificar los rasgos generales de los docentes y las escuelas multigrado participantes en el estudio
2. Reconocer qué aspectos de su práctica docente, los profesores identifican como necesidad de profesionalización.
3. Describir algunos de los retos relacionados con su práctica docente que los profesores multigrado de telebachillerato enfrentan día a día.

Metodología

El presente escrito, representa un reporte parcial de la investigación. Nuestra investigación es de tipo mixto al tomar elementos de la investigación cuantitativa y cualitativa y actualmente se encuentra en desarrollo. Se seleccionaron a 4 docentes de 3 distintos telebachilleratos multigrado de estado de Veracruz, quienes accedieron a participar en la investigación. Todos profesores noveles. Uno de ellos es co autor de esta investigación, y quien realizó las gestiones y acercamiento con las escuelas. Además, es importante mencionar que este proyecto de investigación surge inspirado en el proyecto de investigación realizado por la Red de Investigación en Educación Rural (RIER) bajo el nombre de “Vulnerabilidad, innovación y

prácticas docentes en escuelas multigrado”, coordinado por la Dra. Amanda Cano Ruiz y el Dr. Enrique Ibarra Aguirre (2018), quienes, dentro de su investigación realizaron un diagnóstico de necesidades de profesionalización docente en docentes multigrado de educación básica en varios estados de la República Mexicana.

Para nuestro proyecto de investigación se diseñaron 3 fases, las cuales se describen a continuación. La primera fase, denominada de diagnóstico, tuvo como finalidad caracterizar a las escuelas participantes, así como los contextos donde se encuentran inmersas. Además, se reconocen las características de los 4 docentes participantes. Para ello, se hizo uso de un instrumento cuantitativo: la encuesta. Se retomó la encuesta de necesidades de profesionalización de docentes multigrado, realizada por Cano e Ibarra (2018), y se le realizaron las adecuaciones pertinentes para que respondiera a las especificidades del nivel de telebachillerato. Además, se utilizaron técnicas de indagación de carácter cualitativo como el análisis documental, la observación participante y unas primeras entrevistas semi estructuradas a los participantes.

La segunda fase, que es en la que actualmente se encuentra el proyecto de investigación, es denominada fase de exploración, y tiene como finalidad identificar y describir los principales retos que enfrentan los docentes de telebachillerato multigrado, así como también reconocer las necesidades de profesionalización de los profesores. Para ello, se han utilizado técnicas e instrumentos de corte cualitativo tales como las visitas a las escuelas para observar jornadas completas en la escuela, registros en guías de observaciones, grabaciones de las visitas realizadas, así como también el desarrollo de varias entrevistas semi estructuradas con los docentes.

Finalmente, la última fase, llamada de análisis de la información, tiene como finalidad, sistematizar todo lo recuperado en las dos fases anteriores, para lo cual, se hará uso de los diarios de campo realizados, las videograbaciones de las visitas de observación, las transcripciones y el uso de matrices de análisis para identificar los retos y las necesidades de profesionalización que los docentes de telebachilleratos multigrado enfrentan.

Fundamentos teóricos

Existen dos maneras de conceptualizar al multigrado, por un lado, se encuentra la visión deficitaria, que ve al multigrado como una necesidad del sistema, debido a la imposibilidad e inviabilidad de contratar docentes para unas escuelas pequeñas; donde una escuela multigrado es una escuela incompleta. En contraste, se encuentra la visión positiva que vislumbra al multigrado con una serie de ventajas pedagógicas propias de un área en construcción que los investigadores llaman “didáctica multigrado” (Cano, Ibarra y Ortega, 2018). Nuestro proyecto se encuentra inscrito en esta segunda concepción, pues consideramos que el multigrado representa un escenario de gran potencial didáctico y de aprendizaje para los estudiantes.

La diversidad multigrado, de acuerdo con Uttech (2004), representa un potencial pedagógico que impulsa a los docentes a buscar formas de atención diversificada para sus alumnos, atendiendo las necesidades educativas de todos los estudiantes. Desprendiéndose, de acuerdo con los puntos de partida de sus estudiantes, del currículo oficial, y atendiendo la realidad y requerimientos que sus alumnos presentan. Boix (2014) determina como una condición intrínseca del multigrado a atender a la diversidad dentro de la diversidad, donde el apoyo mutuo, colaborativo, pero también personalizado, cobran sentido dentro de las aulas.

Asimismo, Rockwell y Rebolledo (2016) documentan que los docentes de grupos multigrado enfrentan grandes retos en las aulas, uno de ellos, es el diseño de planificaciones de clase con actividades simultáneas diferenciadas para los alumnos, donde se favorece el trabajo colaborativo e inclusivo en el aula, vinculando el conocimiento académico, con las características de las comunidades donde se encuentra la escuela. Estas y otras investigaciones más que documentan las ventajas de la educación multigrado, se basan en escuelas de educación básica, principalmente en primaria, lo cual nos hace preguntarnos si este potencial ocurre en los telebachilleratos, con qué matices y en qué condiciones, pues aún la bibliografía no ha documentado esto en el nivel medio superior.

Por otro lado, retomamos el concepto de necesidad descrito por Cano, Ibarra y Ortega (2018), quienes la conciben como un área de mejora del trabajo docente, y que el mismo profesor reconoce e identifica. Sobre todo, nos centraremos en aquellas que son de carácter pedagógico, y pueden ser aquellas expresadas por los profesores, o aquellas que se reconozcan y documenten a través de la observación dentro de las escuelas. Además, nos interesa recuperar aquellas dificultades en la práctica docente que representen retos y que los profesores manifiesten como aspectos complejos, especialmente aquellos que sean propios del nivel de telebachillerato, con la finalidad de documentarlos.

Resultados

A continuación, presentamos los primeros resultados parciales de la investigación, puesto que, como se mencionó anteriormente, aún se encuentra en desarrollo, específicamente, en la fase 2 denominada de exploración. Por lo que los hallazgos aquí descritos corresponden únicamente a la primera fase de la investigación, que corresponden al cuestionario y entrevistas realizados a 3 profesores de telebachillerato multigrado, que trabajan en 2 escuelas (una unitaria y una bidocente). Una vez avanzado el estudio se incorporó una escuela más perteneciente a la zona sur del estado que en los presentes resultados aún no se encuentra incorporada.

Caracterización de las escuelas

Las dos escuelas participantes en el estudio se encuentran ubicadas en la zona norte del estado de Veracruz, específicamente en la región geográfica denominada la Huasteca Baja, que se caracteriza por un clima cálido húmedo, por ser una zona con llanuras, pero también con regiones montañosas, y por una riqueza cultural y lingüística. Ambas escuelas del estudio se encuentran en un contexto bilingüe, con alumnos y pobladores hablantes del Otomí, lengua indígena predominante de esta región. Las escuelas pertenecen a dos municipios: Ixhuatlán de Madero y Tlachichilco, y las comunidades donde pertenecen tienen entre 100 y 3 mil habitantes.

Centrándonos en las escuelas y sus cualidades, encontramos que una escuela es unitaria y una bidocente. Llama la atención del caso de la escuela unitaria que, hasta el momento de la entrevista, contaba con 78 estudiantes en total y es unitaria, es decir, una sola maestra atiende a todos los estudiantes de los tres semestres del telebachillerato. Este dato por sí solo deja ver el gran reto que implica ser docente unitario en esta modalidad, pues en total debe atender a un gran número de alumnos y en total a 21 asignaturas distintas repartidas en 3 semestres distintos. La otra escuela cuenta con una matrícula de 39 estudiantes y es atendida por dos profesores, uno que se encarga de 2 grupos (segundo y sexto semestre) y el otro de un grupo (cuarto semestre) y la coordinación del centro.

La escuela unitaria tiene 20 años de fundada y la bidocente 15 años, esto nos habla que no son de reciente creación, por lo que su condición de multigrado no es pasajera, sino más bien de una característica constante en estas escuelas. Ninguna de las escuelas cuenta con internet, biblioteca escolar, cancha deportiva, plaza cívica, domo con techo, una escuela no cuenta con luz eléctrica. Además, los profesores señalan como principales problemáticas la falta de sillas, computadoras, barda perimetral y en una escuela existe hundimiento de piso que requiere reparación. Por el contrario, una escuela (la unitaria) cuenta con 4 aulas didácticas y la bidocente con 3, todas son de concreto. Ambas escuelas reciben a alumnos de la comunidad donde se encuentra la escuela, solo 1 alumno viaja de una comunidad cercana al centro educativo.

Los telebachilleratos pueden organizarse para operar de al menos dos maneras una denominada “Modelo Académico” y la otra “Estructura de Servicio Docente” (SEV, 2022), la primera consiste en que cada uno de los profesores del centro son responsables de un grupo (o más de un grupo) y les imparten todas las asignaturas que corresponden a ese semestre, algo muy similar a lo que ocurre en las telesecundarias. La segunda forma de trabajo implica que los docentes se distribuyen todas las asignaturas de la malla curricular del telebachillerato (usualmente utilizando el criterio de su perfil académico o formación universitaria), e imparten ciertas materias o áreas a los distintos semestres, algo similar a lo que ocurre en las secundarias generales y técnicas. Como era de esperarse, las dos escuelas manifestaron tener una organización basada en el Modelo Académico.

Los profesores del estudio

De los 3 profesores del estudio, uno es de sexo masculino y dos del femenino. Cuentan con 27, 34 y 37 años. Todos tienen antecedentes de haber trabajado en actividades distintas a la docencia. Sus perfiles académicos son: Gestión y administración municipal (docente y coordinadora unitaria de 37 años), Ingeniería en sistemas computacionales (profesora de 27 años), y licenciatura en administración de negocios internacionales (docente y coordinador de 34 años). La profesora docente que atiende a dos grupos cuenta con maestría en educación.

Los dos profesores que son coordinadores cuentan con un año de servicio, mientras que la docente que atiende a dos grupos tiene únicamente un par de meses trabajando y se encuentra en calidad de interina. Dos meses atrás, la escuela bidocente también era unitaria. Esto nos habla que el número de escuelas multigrado y su organización es cambiante, de acuerdo con las entrevistas, el coordinador de la escuela bidocente menciona que la escuela dejó de ser unitaria debido a que los padres de familia se manifestaron demandando un profesor, el cual les fue concedido en calidad de interino. Esta condición nos habla que podría ser un recurso solo temporal, lo cual implica que la escuela podría volver a ser unitaria.

Las necesidades de profesionalización

A los profesores participantes se les pidió contestaran una encuesta, la cual contempla, dentro de las necesidades de profesionalización docente las siguientes dimensiones: aprendizaje de los estudiantes, organización del grupo, planeación didáctica, evaluación de los aprendizajes, vinculación escuela-padres de familia-comunidad, y gestión escolar. Dentro de cada dimensión, se desglosaron algunos indicadores, con la finalidad de priorizar aquellos aspectos que los profesores reconocieran como necesidades de profesionalización. En cada dimensión también se les proporcionó un espacio en blanco para que agregaran algún indicador que consideraran una necesidad que no se haya contemplado en el instrumento. A continuación, presentamos los principales resultados.

Respecto a los aprendizajes de los estudiantes, los profesores identificaron como principales necesidades de profesionalización “El diseño y uso de proyectos didácticos para favorecer el aprendizaje autónomo” y en segundo lugar el “diseño y desarrollo de actividades que estimulen la colaboración y ayuda mutua entre los estudiantes de diversos semestres” Estas respuestas se encuentran relacionadas con la atención a la diversidad, utilizando la colaboración y el trabajo autónomo como principios rectores del trabajo multigrado en telebachillerato.

Por su parte, en la dimensión de organización del grupo, las necesidades de profesionalización que seleccionaron los profesores fue por un lado el diseño de estrategias para el desarrollo de actividades didácticas que integren a todos los semestres, por el otro, el desarrollo de estrategias para el desarrollo de atención pedagógica individualizada. Esto nos habla de la dualidad y reto que existe en las escuelas multigrado, donde por un lado existe la necesidad de trabajar actividades comunes que integren a todos los semestres, pero al mismo tiempo, que

existan actividades diferenciadas que atiendan las necesidades particulares de los estudiantes, para esto, Popoca (2005) ha propuesto una estrategia denominada planeación común con actividades diferenciadas, la cual habría que explorar, debido a la especificidad del currículo de telebachillerato, si puede ser viable en este nivel.

Por otro lado, respecto a la dimensión planeación didáctica, los profesores manifestaron como prioridades de formación el manejo de elementos básicos de la planeación: aprendizajes esperados, competencias, contenidos, estrategias, actividades y recursos; así como también la selección, articulación y gradualidad de los contenidos. Respecto a la dimensión de evaluación de los aprendizajes, sus prioridades fueron el diseño de estrategias para el desarrollo de una evaluación formativa como proceso continuo, sistemático, orientado a la mejora del aprendizaje, así como también el manejo de diversas técnicas e instrumentos de evaluación con fines de mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Respecto a la dimensión de vinculación escuela-padres de familia-comunidad, sus prioridades fueron, el diseño de una estrategia para el conocimiento del grupo de madres y padres de familia y su heterogeneidad, así como la promoción desde la escuela de proyectos o acciones para enfrentar problemas de la comunidad. Finalmente, en la dimensión de gestión escolar, las necesidades identificadas fueron el conocer los elementos para la construcción de diversos proyectos institucionales en los que participa la escuela, así como la construcción de redes de apoyo hacia la escuela.

Conclusiones

Este proyecto representa un primer acercamiento al telebachillerato multigrado, aún queda mucho por explorar, conocer e identificar, sin duda alguna, este tema representa una veta de conocimiento no explorada, que requiere atención por parte de la comunidad de investigadores educativos.

Como primeras conclusiones podemos reconocer que los profesores de telebachillerato del estado de Veracruz participantes de este proyecto, enfrentan grandes retos en la atención de sus estudiantes. Por un lado, tal como lo muestra este estudio, las condiciones contextuales son complejas, existen grandes carencias en la infraestructura de las escuelas. Los profesores no cuentan con una formación específica para el trabajo docente, mucho menos para el trabajo en grupos multigrado, además al ser nuevos y no tener acompañamiento por parte de ninguna autoridad, deben insertarse en una comunidad ajena a sus costumbres, incluso con un idioma distinto.

Los docentes que se insertan a los telebachilleratos son docentes noveles que, al no tener una formación inicial en docencia, hacen uso de distintas fuentes para atender a sus alumnos, algunos recurren a sus experiencias como estudiantes, algunos preguntan a los colegas cercanos de su zona o conocidos maestros con quienes comparten sus dudas y necesidades.

Las necesidades de profesionalización que los docentes identifican como prioritarias tienen que ver con el diseño de estrategias que promuevan el trabajo autónomo, la atención individualizada y focalizada a las necesidades de ciertos estudiantes, así como el desarrollo de estrategias que les permitan trabajar colaborativamente con alumnos de más de un semestre al mismo tiempo.

Referencias

- Arteaga, P. (2011). Los saberes docentes de maestros de primaria con grupos multigrado. México.
- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. Innovación Educativa. España
- Cano, A. e Ibarra, E. (2018). Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado. México.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación. México.
- (2021) Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Educación Media Superior. México
- Institucion Nacional para la Evaluación Educación (2017). La educación obligatoria en México. Informe 2017. México
- (2019). Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México. Informe complementario. México.
- Oviedo, E. y Ponce, S. (2012). Análisis de las percepciones de los docentes, alumnos y personal directivo entorno al Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior. En S. Ponce y V.M. Alcántar. La formación de profesores. Propuestas y respuestas. (pp. 255-284). México
- Popoca, C. Cabello, Cuervo A., et al (2006). Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio. México.
- Rockwell, E. y Rebolledo, A. (2016). Yoltocah: Estrategias didácticas multigrado. México.
- Secretaría de Educación de Veracruz (2022) Sitio oficial de telebachillerato. Recuperado en <https://www.sev.gob.mx/media-superior/bachillerato/antecedentes-historicos/>
- Secretaría de Educación Pública (2014). Marco general para la organización y el funcionamiento de la tutoría en educación media superior. Docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso. Ciclos escolares 2014 – 2015 y 2015 y 2016. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. México
- Uttech, M. (2004). Imaginar, facilitar y transformer. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural. México