



DESEQUILIBRIOS Y EQUILIBRIOS PSICOLÓGICOS Y EMOCIONALES EN LA INICIACIÓN A LA ENSEÑANZA EN UN CONTEXTO MULTIGRADO

Enrique Ibarra Aguirre

Universidad Autónoma de Sinaloa
enriqueibarra@uas.edu.mx

Yeshica Ludim Sánchez Guzmán

Universidad Autónoma de Sinaloa
yeshica.ludim@uas.edu.mx

Área temática: Prácticas educativas en espacios escolares

Línea temática: Prácticas educativas multigrado

Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación



Resumen

Se presentan parte de los resultados de un estudio más amplio. Lo que se muestra aquí, tiene como objetivo, describir los desequilibrios psicológicos y emocionales y los factores de reequilibrio narrados por un docente unitario en su iniciación a la enseñanza. Es un estudio de caso, en el que se narra la experiencia de un docente principiante durante sus primeros tres meses de su iniciación a la enseñanza en un contexto rural y en una escuela de organización multigrado. Se administró la carta como recurso de investigación y se utilizaron los datos del Cuestionario de Autoconcepto Forma-5 de forma cualitativa. Estos se complementaron con narrativas recuperadas de la aplicación WhatsApp y mediante llamadas telefónicas. Se realizó revisión de interesados para triangular la información. Se encontró que la dimensión social, familiar y emocional se deprimen, pero con más declive en esta última, producto de la distancia de sus referentes familiares y amistosos al estar iniciando la docencia en un contexto rural marginal. El docente vive dilemas y conflictos emocionales que resuelve gracias a su personalidad sociable, tener apertura para aprender, contar con soporte familiar y de la comunidad donde labora, un yo profesional alto, utilizar estrategias racionales y recibir asesoría de pares expertos. Se debe preparar a los futuros docentes para el trabajo multigrado y brindar claves desde la formación inicial para paliar los contextos académica y psicológicamente demandantes.

Palabras clave: autoconcepto, afrontamiento, multigrado, principiantes

Introducción

El contexto rural suele ser el destino laboral para los docentes nóveles, pero no necesariamente deseado por estos por las condiciones adversas para ellos (Álvarez-Álvarez & Gómez-Cobo,

2021; INEE, 2015), que en lo posible buscan rehuirle y escoger escuelas urbanas (Rubio & Castro, 2020). No obstante, la probabilidad de que sea rural y de organización multigrado es alta, pues el 35.1% de las escuelas primarias públicas generales en México son multigrado. De estas, el 68% presentan un alto grado de marginación y el 44.1% están aisladas (Medrano et al., 2019), y muchas de ellas, son unitarias, donde un solo docente atiende todos los grados posibles, que hacen más demandante la labor docente (Ibarra-Aguirre et al., 2018).

Se sabe que los principiantes, que abarca el periodo desde su primera experiencia docente y menor a los cinco años (Marcelo, 2012), viven muchas dificultades cuando inician su quehacer profesional en escuelas multigrado, pues se hacen cargo de distintos grados a la vez, para lo cual no recibieron preparación en su formación inicial (Armenta & Jacobo, 2021; Juárez, 2017; Rubio & Castro, 2020). Ello es evidente cuando refieren carencias formativas para atender la diversidad, planificación multigrado, evaluar aprendizajes, involucramiento con la comunidad y padres de familia, inclusión educativa y conocimiento sobre su responsabilidad ante actos de maltrato familiar o consumo de drogas y, en el caso de los unitarios, conocimiento sobre gestión por tener las responsabilidades de dirigir la escuela (Cano, 2022; Cano et al., 2018; Fandiño & Castaño, 2009; Magro, 2019).

Percibir esas carencias formativas también les provoca miedo e inseguridad (Sánchez & Jara, 2019), pero en la literatura, aunque con menos asiduidad, se ha empezado a hacer patente que estos educadores rurales también experimentan desequilibrio psicológico y conflicto emocional al tener que trabajar en contextos no habituales a su cotidianidad, inseguros, marginales, incomunicados y alejados de sus referentes familiares y amistosos, evidente en las variaciones en su autoconcepto, particularmente en lo social, familiar y emocional (Ibarra-Aguirre, 2021; Ibarra-Aguirre et al., 2014).

Otra línea menos socorrida, es la referida a conocer cómo afrontan esas primeras experiencias en esos contextos demandantes. Un estudio con educadores rurales, encontró que los docentes ante situaciones estresantes propias de su quehacer docente y las contextuales, viven inestabilidad y clausura cognitiva (Armenta et al., 2015), y utilizan estrategias de afrontamiento para paliar su malestar, donde las de tipo racional resultan ser las más efectivas para restablecer su equilibrio y no desistir de la tarea (Ibarra-Aguirre et al., 2014). Igualmente, aparece la resiliencia como un factor que les permite adaptarse a las situaciones desfavorables y convertirlas en fortalezas (Segovia-Quezada et al., 2020).

Este trabajo, a diferencias de otros que estudian la iniciación docente durante el primer año o más (Canedo & Gutiérrez, 2016; Fandiño & Castaño, 2009) tiene como novedad, que recupera las memorias más frescas de un docente a solo tres meses vivir su iniciación a la enseñanza en una escuela rural unitaria. Se quiere responder en esta comunicación a la pregunta: ¿qué desequilibrios psicológicos y emocionales manifiesta tener un docente unitario en su iniciación a la enseñanza y qué factores lo reequilibran?

Tiene como objetivo, describir los desequilibrios psicológicos y emocionales y los factores de reequilibrio narrados por un docente unitario en su iniciación a la enseñanza.

Es de suponerse que el docente exprese un desequilibrio en la estructura del autoconcepto en la dimensión social, familiar y emocional y se espera que el profesional de la educación apele a su yo profesional y utilice estrategias racionales que le provean de reequilibrio psicológico y emocional.

Desarrollo

El profesorado de Educación Básica, al incorporarse al trabajo docente por primera vez, tienen un choque con la realidad (Veenman, 1984). Confronta su formación con la realidad profesional y aparece el desencanto y desilusión, incertidumbre, angustia, nervios (Iglesias & Southwell, 2020; Jáspez & Sánchez-Moreno, 2019; Sánchez & Jara, 2019). Desde que reciben su asignación rural y va a emprender el viaje, experimentan dilemas y transiciones, emociones inmanejables, entre desistir del viaje o emprenderlo, pero a la vez, con un compromiso social que lo convence de que para eso se ha formado. Además, es una experiencia que viven en soledad, sobre todo en escuelas unitarias, y cuando comparten espacio, lo hacen con otro colega que también está aprendiendo a ser docente (Jacobo, 2006; Sandoval, 2019).

Claro es, que las primeras experiencias docentes son un reto que generan desequilibrios en el sistema psíquico y emocional. En la búsqueda de consonancia, el autoconcepto como un sistema complejo multidimensional (Ibarra-Aguirre & Jacobo, 2014) que integra “las percepciones, descripciones y valoraciones que el sujeto construye de sí mismo” (Reynoso et al., 2023, p. 3), reciente los impactos del contexto y muta, pero hace acomodaciones sistémicas donde unas dimensiones salen en defensa de las otras, que aunado a estrategias racionales, no tener clausura cognitiva, cooperan para dar equilibrio a la persona y le permiten afrontar con éxito la adversidad vivida y no renunciar a su quehacer docente (Armenta et al., 2015; Ibarra-Aguirre et al., 2014).

En la literatura se muestra que los componentes personales, como la historia de vida y personalidad del profesorado son factores que también influyen en la forma como viven los docentes el choque profesional y afrontan las condiciones de trabajo en su iniciación a la enseñanza (Fandiño & Castaño, 2009).

Hay que considerar otro factor más que pueden cooperar para que ante condiciones adversas y perturbadoras el docente pueda recuperar la estabilidad. Este se trata del acompañamiento de otros profesores con cierta experiencia que hacen función de mentoría (Vélaz, 2009), lo que se conoce en México como tutoría al personal docente de nuevo ingreso, que consiste en una estrategia de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para brindar acompañamiento pedagógico y psicológico a docentes principiantes en diferentes contextos a través de un maestro experimentado. Esto incluye a los docentes principiantes en contextos rurales multigrado (SEP, 2021).

Método

Es un estudio de caso único (Stake, 2007). Se seleccionó un participante bajo el criterio que este tenga menos de seis meses de su iniciación a la enseñanza en la educación básica primaria, que su asignación sea en un contexto rural y que la escuela asignada sea de organización multigrado unitaria y marginal.

Instrumentos

Carta docente. Es un instrumento narrativo utilizado para recuperar de la memoria docente los contenidos cognitivos y emocionales derivados de su experiencia profesional (Armenta et al., 2015; Ibarra-Aguirre et al., 2014). Se redacta un texto que dirige a la persona con quien se sienta más identificado, en el que narra sus vivencias desde que recibe su nombramiento y sus primeras experiencias docentes, cómo las vivió y afrontó.

Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF-5) (García & Musitu, 2014). Mide cinco dimensiones del autoconcepto, académico/profesional, social, emocional, familiar y físico, integrado por 30 ítems (seis por cada dimensión) que se responden del 1 a 99 donde 1 es el menor grado de acuerdo y 99 el máximo grado de acuerdo con los enunciados de los ítems. Tiene un Alfa de Cronbach de 0.784 en el contexto sinaloense (Ibarra-Aguirre & Jacobo, 2014). Los resultados de este instrumento se utilizaron de forma cualitativa.

La carta y el Cuestionario AF5 ya contestado se recibieron en un archivo en Word vía correo electrónica. Se complementó la información mediante llamadas telefónicas y mensajes enviados a través de la aplicación de WhatsApp. Toda la información se recibió así, debido a la emergencia sanitaria de la COVID-19. Se trianguló la información, mediante la estrategia metodológica de revisión de interesados (Stake, 2007). Se procedió con ética en todo momento y se aseguró el resguardo de la confidencialidad al docente, por ello en esta comunicación se cambió el nombre del participante, el de la comunidad donde realiza la docencia y otros datos que pudieran identificarlo.

Resultados

Tanto los desequilibrios psicológicos y emocionales como los factores de equilibrio, se van entreverando a lo largo del texto, mismos que van siguiendo la experiencia del docente desde que recibe su asignación y hasta sus primeras experiencias en el aula.

Rafael Ramírez, es un profesor de 26 años de edad con residencia en Mazatlán, Sinaloa, egresado de una escuela formadora de docentes en el 2019 cuyo contexto de trabajo, es en una zona rural marginal con una distancia aproximada de 60 kilómetros de su residencia, que se recorre

en tres tramos durante dos horas o más. Dos tramos los recorre en vehículo y otro, para llegar a la comunidad, se recorre a pie u otro medio dispuesto por los padres de familia que se ofrecen a recogerlo.

Autoconcepto docente

Se puede decir, que el contexto de trabajo marginal, limitadas opciones de comunicación, distante de su círculo amistoso y familiar, impacta en su autoconcepto al percibirse menos integrado a dichos círculos, evidente en los bajos puntajes que alcanzó en la dimensión social y familiar del autoconcepto. También se evidenció miedo y nervios, que se refleja con los puntajes más bajos en el yo emocional (Tabla 1), lo que es parecido a resultados de otros estudios con docentes que laboran en condiciones similares (Ibarra-Aguirre, 2021; Ibarra-Aguirre et al., 2014). Hay que hacer notar que su yo académico/profesional obtiene la máxima puntuación posible.

Tabla 1. Medias del Autoconcepto de Rafael Ramírez

Académico/ profesional	Social	Emocional	Familiar	Físico
99	50	15	55	60

Nota: elaboración previa

El destino laboral y el viaje y llegada a la comunidad

En una carta dirigida a su hijo recién nacido, narra que, entre las opciones de destino a escoger, todas rurales marginadas, escogió por consejo de docentes expertos la más cercana a su hogar. Después de elegir el lugar de trabajo y recibir sus órdenes de presentación, iniciaron sus dilemas y conflictos emocionales, pero también se iba procurando equilibrio. Sentía tristeza, pero a la vez entusiasmo; su apertura social lo instaban a conocer otras personas, que aunado a pensar en la familia y su hijo recién nacido y las posibilidades económicas que representaba para ellos este trabajo, cooperaba para reducir su crisis. Al referirse a la comunidad donde está la escuela, mencionó:

lugar que no conocía, lo cual despertaba en mi un entusiasmo enorme porque conocería nuevas personas, pero a la vez tristeza porque sabía que dejaría de verte cuando me fuera a dar clases [...] es difícil estar yendo y viniendo diario, eso me ponía triste porque el hecho de quedarme en la escuela haría que te dejará de ver, pero ya después pensaba que este sacrificio es por ti y para ti y se me pasaba. (carta)

Después en la plática con mi hermana, me preguntó por mi hijo, esa pregunta me hizo sentir emociones mezcladas y al punto del colapso; tristeza, pero al mismo tiempo

emoción, alegría, nostalgia, pues sabía que dejaría de ver a mi hijo por un par de días, pero también estaba consciente de que ese sacrificio de dejarlo es por él y para él.
(WhatsApp)

Le redujo su incertidumbre no llegar solo a la comunidad, como otros docentes lo han hecho (Jacobo, 2006), pues su supervisor, sin planearlo previamente, lo acompañaría, brindándole tranquilidad ante la ansiedad experimentada un día antes al viaje, pues narra que vivió un “impacto con la realidad”, es decir, se me vino a la mente que ya al día siguiente comenzaría con mi aventura profesional como maestro rural-unitario” (WhatsApp).

Hasta ahí, todo fluyó sin tanto menoscabo de su persona, pero fueron palabras del mismo supervisor que impactaron en su sistema psicológico y en su formación inicial: “te anticipo, la escuela es unitaria, tú serás maestro de los seis grados, director e intendente de limpieza” (carta), lo que confirma que las escuelas rurales multigrado son destino inicial de los docentes principiantes (Álvarez-Álvarez & Gómez-Cobo, 2021; INEE, 2015). Contra su incertidumbre y temor, buscó reducirla; su autoconcepto profesional alto derivado de su formación docente, la apertura que mostró para el aprendizaje de la experiencia y su bagaje personal que le impelía a la acción, le resultaron factores que cooperaban para mitigar su malestar y sentirse motivado por la ganancia que obtendría de esa experiencia. Véase el siguiente fragmento narrativo:

En ese momento sentí un poco de incertidumbre, un poco de temor, pero sabes hijo, también me sentí motivado, y contento porque sabía que también aprendería mucho de todas esas labores y que agarraría mucha experiencia en cuanto contenido escolar, trabajos administrativos y asuntos de gestoría, creo que fue como una explosión de emociones, sí, así lo defino. (carta)

En el segundo viaje, ya para instalarse en la comunidad, sintió el respaldo familiar que lo llevó. Iba cargado con un equipaje lleno de su ropaje, material didáctico, colchonetas y cobijas, pero también con una maleta llena de emociones paradójicas; incertidumbre y entusiasmo, alegría por su asignación y tristeza de dejar a la familia, pero a la vez con apertura para aprender, como ocurre con otros educadores (Jacobo, 2006; Jáspez & Sánchez-Moreno, 2019).

Ya instalado en la comunidad, estaba ansioso por comenzar su tarea docente, pero su felicidad se vio asaltada por la incertidumbre en su mente al descubrirse solo, sin sus referentes habituales, pero, en vez de afrontarlo con evasión, lo afrontó de forma racional, lo que contribuye más a realizar acciones productivas que le permitieron tranquilidad (Armenta et al., 2015; Ibarra-Aguirre et al., 2014). Nótese el siguiente fragmento:

Al dirigirme hacia la escuela, pensé y me cuestioné lo siguiente: ¿Qué haré cuando caiga la tarde y las clases ya hayan terminado? ¿En qué ocuparé el resto de mi tiempo?, en ese momento tuve la idea de dar clases por las tardes a alumnos(as) que presentaran un rezago educativo más pronunciado y así ocuparía mis tiempos y apoyaría en lo educativo. Con ello me sentí más tranquilo (WhatsApp).

La comunidad también fue participe del reequilibrio a su sistema emocional y cognitivo. Lo hicieron sentir en casa al recibirlo de forma cordial, alegre, ofrecerle asistencia de alimentos, un catre para recostarse y hasta transporte a la comunidad donde se toma el medio de transporte hacia la cabecera municipal, desde donde toma el autobús para Mazatlán. En ello, como lo narra: “eliminó todo sentir aflitivo y experimenté felicidad, tranquilidad, pero, sobre todo, emoción” (WhatsApp).

Las primeras clases

Su actuación docente ya en el contexto áulico durante las primeras semanas, fue por ensayo y error y aprender haciendo, pues narra en la carta no contar con las bases formativas para la atención a grupos multigrado, hecho que se ha denunciado ampliamente (Juárez, 2017; Rubio & Castro, 2020):

Siento que lo más complicado al ingresar al trabajo multigrado y más aún, bajo la modalidad unitaria es el saber dosificar y triangular los temas para atenderlos con los alumnos ya que, en mi formación inicial, nunca se nos enseñó a planificar de esta forma, menos a como ser docente, director y conserje al mismo tiempo (carta).

Al principio se me dificultaba el enseñar a los seis grados al mismo tiempo, después de la primera semana pensé en dar clases escalonadas, ahora a los de primero, segundo y tercero los atiendo en un horario de 8:00 A.M. a 11:00 A.M. y a los de cuarto, quinto y sexto de 11:00 A.M. a 1:30 P.M. Eso me permite triangular de mejor manera los temas con los alumnos, solo que por grado subo el tema de dificultad (carta).

El trabajo de dirección lo he sabido sacar adelante, he aprendido redactar oficios de petición y a gestionarlos, también he logrado aprender a llevar a cabo el trabajo administrativo [...] ahora sí que me tocó ser autodidacta y aprender por mí mismo (carta).

Rafael no estuvo enteramente solo en lo pedagógico y psicológico. Recibió acompañamiento en estos ámbitos de forma virtual por parte de una profesora tutora con experiencia multigrado, lo que confirma el trabajo que hace la SEP para profesores noveles en diferentes contextos y con diferente especificidad, como los entornos rurales y marginados del país.

La asesoría que dice recibir de esta tutora, incorpora formalmente información sobre cómo introducirse a las comunidades rurales, los primeros días de trabajo en la escuela y la atención a problemas relacionados con el centro de trabajo, cómo socializar con los pobladores de las comunidades e integrar a los padres de familia en el trabajo con la escuela y sus hijos, pero advierte el profesor Rafael, que donde más apoyo requiere, es donde menos lo tiene, y es que la asesoría, al menos en sus primeros meses de trabajo en la escuela rural, aun no incluye el rubro de planificación multigrado, sino que es a partir de su solicitud personal a la tutora que recibe alguna guía muy útil al respecto.

Valora mucho el aporte pedagógico que ha recibido en sus primeros meses de trabajo, aunque considera que, en lo psicológico y emocional no necesita mucho acompañamiento de la tutora, pues se considera un sujeto con una personalidad muy sociable y que se adapta fácilmente a los diversos contextos y personas, cualidades que fueron fortalecidas en sus estudios de posgrado y que según consta en fragmentos narrativos antes enunciados, le han servido como estrategia de adaptación y para reducir su malestar durante su iniciación a la enseñanza en centros escolares de organización multigrado. Cabe decir aquí, que esto necesariamente indica que su estructura psicológica no estuviera trastocada, pues los resultados del AF5 antes exhibidos, muestran que su autoconcepto emocional está deprimido. Lo que sí es importante, es referirnos que, pese a ello, por sus cualidades de adaptación y ser sociable, el profesor encontró una fórmula para afrontar cada situación que se le presentara y reequilibrar su sistema psicológico.

Reconoce que se puede llegar a sufrir por la distancia social de sus fuentes sociales y del núcleo familiar, evidente en los resultados de su autoconcepto social y familiar, pero sugiere que se afronte ello de forma racional, que vean en esto una oportunidad para la reflexión sobre su práctica docente. Anima a no tener tiempos muertos, sino aprovechar la soledad como un espacio para pensar sobre cómo apoyar a los alumnos que presentan rezago educativo:

Aproveche la soledad para pensar en cómo triangular los temas a manera de llevar a cabo una intervención áulica eficaz, en el sentido de que todos aprendan (carta).

Conclusiones

Se cumplieron los objetivos, toda vez que al mostrar la experiencia de un profesor desde que recibió la notificación de su plaza y destino de trabajo inicial, se evidenciaron los dilemas y desafíos psicológicos a los que se sometió su yo, así como algunos factores de equilibrio cognitivo y emocional.

- Con base en el análisis de los resultados de este caso, se puede concluir:
- Se corrobora que el lugar de destino inicial de trabajo para los nóveles es un contexto rural, con probabilidades de que sea multigrado y unitario.
- La formación de los educadores para el trabajo multigrado es inexistente.
- La iniciación en la enseñanza en contextos demandantes como los rurales multigrado, influyen en el autoconcepto social, familiar y, mayormente, en el emocional.
- Una personalidad sociable, tener apertura para aprender, contar con soporte familiar, un yo profesional alto, estrategias de afrontamiento cognitivo, respaldo de la comunidad y de padres de familia, así como recibir asesoría psicopedagógica, son factores que cooperan para el reequilibrio psicológico y profesional durante la iniciación a la enseñanza.

Por los hallazgos, se impera a las autoridades de instituciones formadores de docentes, preparar a los futuros profesionales de la educación para el trabajo multigrado y brindar claves desde la formación inicial para afrontar con éxito los contextos académica y psicológicamente demandantes. Se propone que en estudios posteriores se exploren las vivencias y afrontamiento del profesorado que se inserta por primera vez a la docencia en contextos más demandantes en los que impera la violencia y clausura sociocultural, incluyendo una muestra mayor integrada por hombres y mujeres.

Referencias

- Álvarez-Álvarez, C. & Gómez-Cobo, P. (2021). La escuela rural: ¿un destino deseado por los docentes? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96 (35.2), 195-212. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/81507>
- Armenta, M., Ibarra-Aguirre, E. & Jacobo, H. (2015). Transiciones y rupturas profesionales en contextos de alta clausura sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 116-129. <http://redie.uabc.mx/vol17no2/contenido-armenta-ibarra.html>
- Armenta, M. & Jacobo, H. (2021). Aproximación al conocimiento profesional del educador de la escuela rural. *Observatorio del Derecho a la Educación y la Justicia*. <https://www.educacionfutura.org/aproximacion-al-conocimiento-profesional-del-educador-de-la-escuela-rural/>
- Canedo, C. & Gutiérrez, C. (2016). *Mi primer año como maestro. Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente*. INEE.
- Cano, A. (2022). ¿Cómo evaluar aprendizajes en el aula multigrado? Dilemas y propuestas de docentes rurales. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 13, e1556. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1556
- Cano, A, Ibarra-Aguirre, E. & Ortega, J. C. (2018). Necesidades de profesionalización docente multigrado. En Amanda Cano y Enrique Ibarra (Coords.). *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado* (pp. 18-33). Editora Nómada.
- Fandiño, G. & Castaño, I. E. (2009). Haciéndose maestro: el primer año de trabajo de las maestras de educación infantil. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 117-128.
- García, F. & Musitu, G. (2014). *AF-5. Autoconcepto Forma 5*. Tae Ediciones
- Ibarra-Aguirre, E. (2021). Autoconcepto de profesores que laboran en escuelas de educación básica primaria en contextos rurales marginados. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, 8, 1-19.
- Ibarra-Aguirre, E. Armenta, M. & Jacobo, H. (2014). Autoconcepto, estrategias de afrontamiento y desempeño docente profesional. Estudio comparativo en profesores que laboran en contextos adversos. *Revista Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), 223-239.

- Ibarra-Aguirre y Jacobo, H. (2014). *Adolescencia. Evolución del autoconcepto*. Universidad Autónoma de Sinaloa/Juan Pablos Editor.
- Ibarra-Aguirre, E., Jacobo, H. & Cano, A. (2018). Paisajes de vulnerabilidad de la educación básica en México. Escuelas unitarias. En Amanda Cano y Enrique Ibarra (Coords.). *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado* (pp. 17-32). Editora Nómada.
- Iglesias, A. & Southwell, M. (2020). Los profesores principiantes y su inserción laboral en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(40), 71-89. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201940iglesias4>
- INEE (2015a). *Los docentes en México. Informe 2015*. INEE.
- Jacobo, H. (2006). Profesores principiantes: dilemas y transiciones. En José Manuel Frías Sarmiento (Coord.). *El trasluz de la docencia*, (pp. 11-30). UAS.
- Jáspez, J. & Sánchez-Moreno, M. (2019). Inducción a la profesión docente: los problemas de los profesores principiantes en República Dominicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(73). <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/3891/2267>
- Juárez, D (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica*, 49, 1-16.
- Magro, M. (2019). Necesidades formativas del profesorado de educación infantil para la atención a la diversidad de colegios rurales agrupados. *Revista Prisma Social*, (25), 103-125. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2683>
- Marcelo, C. (2012). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Olhar de Professor*, 15, 209-221. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68425573002>
- Medrano, V., García, L., Ramos, E., Pérez, M. y Robles, H. (2019). Presencia y evolución del número de escuelas multigrado en México: preescolares y primarias generales e indígenas, telesecundarias y secundarias para migrantes". En Sylvia Schmelkes y Guadalupe Águila (Coords.). *La educación multigrado en México*. (pp. 41-72). INEE.
- Reynoso, O. U., Ibarra-Aguirre, E., & Portillo, S. A. (2023). Autoconcepto, ajuste escolar y cansancio emocional en estudiantes que realizan estudios de bachillerato en línea. *Ciencias Psicológicas*, 17(1), e-2912. <https://doi.org/10.22235/cp.v17i1.2912>
- Rubio, M. & Castro, G. (2020). Futuros docentes de educación primaria en una escuela sinaloense del contexto rural. En Diego Juárez y Juan David González (Coords.). *Formación de docentes para los territorios rurales. Miradas internacionales*. (pp. 161-183). Colofón/RIER.
- Sánchez, G. & Jara, X. (2019). Inserción en contextos rurales y preocupaciones de profesores principiantes. *Papeles de Trabajo*, 37, 129-160. <http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n37/n37a07.pdf>
- Sandoval, E. (2019). Formación en la práctica. Maestros principiantes en telesecundarias indígenas y secundarias generales. *Revista del IICE*, 46, 99-112. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/8591/7462>

Secretaría de Educación Pública (2021). *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica*. SEP. https://cespd.edomex.gob.mx/sites/cespd.edomex.gob.mx/files/files/FDocenteDoc/Lineamiento_Generales_SAAE_EB_2021.pdf

Segovia-Quesada, S., Fuster-Guillén, D., & Ocaña-Fernández, Y. (2020). Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales de Perú. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 411-436. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.20>

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Veenman, S. (1984). Perceived problems the beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.3102/003465430540021>

Vélaz, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 209-229. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42165>