



RELATOS DE EXPERIENCIA SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO IN SITU EN ESCUELAS RURALES MULTIGRADO.

Yolanda López Contreras

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241
ylopez64@yahoo.com.mx

José Javier Martínez Ramos

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241
jamusgo@hotmail.com

Juan David González Fraga

Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino
gonzalez.juan@upnslp.edu.mx

Área temática: A.13) Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo

Línea temática: 2.3 Educación en contexto rural y migrantes

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación



Resumen

En esta investigación pretendemos ir al encuentro de los sujetos y sus experiencias educativas en territorios rurales al interior del sistema educativo mexicano, particularmente desde las vivencias que genera el acompañamiento in situ en escuelas multigrado, de ahí que partimos del análisis de los relatos experienciales de las y los estudiantes de la Licenciatura en Educación Multigrado (LEM); un programa nuevo que oferta la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241, el cual se caracteriza por tener un alto compromiso social que implica convocar a jóvenes de origen rural para que aporten al desarrollo de las comunidades, además de tener un diseño curricular que le apuesta a la formación *in situ* desde el inicio de la carrera. Investigar la experiencia desde las narrativas de los estudiantes con el fin de entender el significado que tienen los acontecimientos vividos, constituye la posibilidad de identificar los saberes adquiridos desde “el hacer experiencia” en un escenario de desigualdad social. Los relatos que se analizan son fuentes para comprender la subjetividad, identidad, experiencia y sobre todo dar a conocer el valor del acompañamiento en la formación *in situ* de los nuevos profesores multigrado en beneficio del desarrollo educativo en territorios rurales.

Palabras clave: acompañamiento in situ, escuelas multigrado, educación rural, enfoque biográfico narrativo, formación docente

Introducción

La presente investigación aborda como objeto de estudio el acompañamiento *in situ* en contextos rurales multigrado desde el análisis de los relatos experienciales de las y los estudiantes de la primera generación de la Licenciatura en Educación Multigrado (UPN, 2021). El diseño curricular del programa fue coordinado por la Red de Investigadores de la Educación Rural del CONACYT y comenzó su oferta en 2022 en la Unidad 241 de la UPN en el municipio de Tierra Nueva, San Luis Potosí; por sus características se reconoce que es único en Iberoamérica.

Los relatos son derivados de la estancia que realizan los estudiantes en las escuelas primarias multigrado que se les asignó al inicio del ciclo escolar. El enfoque biográfico narrativo constituye la forma en que nos acercamos al conocimiento de los sujetos y sus experiencias, dado que partimos del supuesto que el acompañamiento *in situ* constituye un proceso de formación de alto valor simbólico que, al resignificarse en la construcción de una narrativa, el relato que surge muestra la potencialidad de éste, lo que implica una acción con sentido anclado en el valor de la experiencia. Un enfoque narrativo “prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social” (Bolívar, 2002, p. 4).

Los cuestionamientos que guían el estudio refieren a ¿cómo viven las y los estudiantes su acercamiento al contexto rural multigrado; qué acontecimientos han experimentado y qué significado han tenido éstos en su proceso formativo en la construcción de saberes?, ¿cuáles experiencias se expresan en los relatos derivados del acompañamiento *in situ*? y ¿cómo hacer uso del enfoque biográfico narrativo para la definición de nuevas formas de acompañamiento *in situ* para la formación de profesores en contextos rurales multigrado, en un escenario de desigualdad social?

Perspectiva Teórico-Methodológica

La perspectiva teórica para entender la experiencia que se manifiesta en los relatos recupera su complejidad y las tensiones del significado de ese “pasar por algo” y lo que de ello queda como la parte esencial de las múltiples definiciones de experiencia (Lacapa, 2006; Larrosa, 2006). De tal forma que, se considera que en el centro de la experiencia está lo que “nos pasa”.

La conceptualización del acompañamiento está determinada por la forma en que opera y quienes lo ejecutan. Se puede encontrar el asesoramiento pedagógico como una práctica de intervención, el asesoramiento psicopedagógico con un enfoque técnico o clínico, el acompañamiento *in situ* o “actuar en situación” que plantea el asesoramiento escolar dirigido a dinamizar y sostener el cambio contribuyendo a la reconversión cognitiva, al re-conocimiento de la práctica cultural de hacer escuela y mejorarla (Rodríguez, 2004) o el asesoramiento colaborativo donde hay que tomar en cuenta las condiciones y los espacios para aprender (Imberón, 2007). El acompañamiento entendido en este estudio, se aborda como la acción

de la asesoría a los estudiantes por parte de los profesores en servicio que laboran en las áreas rurales multigrado (López, Culebro y González, 2013; González, 2014).

En el acercamiento a diversas investigaciones sobre el asesoramiento educativo, se ubica la comunidad española (Domingo, 2004) que ha enfatizado en cómo estimular los procesos de mejora de las escuelas articulando fórmulas técnico-racionalistas propuestas por expertos en diversos escenarios para debatir y construir alternativas en el campo. En el caso de la población indígena encontramos el estudio realizado por López (2011) quien sostiene que la asesoría académica se enfrenta a la diversidad cultural, étnica y lingüística que afecta directamente las propuestas curriculares, las reuniones de trabajo, los proyectos escolares y de investigación, por lo tanto, se trata de pensar en la diferencia y en la necesidad de adecuaciones curriculares acordes a cada contexto. En estos estudios se construye el discurso de la diversidad y sus prácticas desde el acompañamiento como una forma de abordarlas (Gimeno, 2000).

Los trabajos relacionados sobre el acompañamiento en el contexto multigrado centran su atención en el reconocimiento de la capacidad reflexiva-dialógica del docente y el asesor como una alternativa que permite concretar una perspectiva de inclusión en los saberes necesarios del profesor para la enseñanza. De acuerdo con González (2014) se reconoce en las Comunidades de Aprendizaje el espacio idóneo para el análisis y reflexión de la práctica, dados los sentimientos de olvido que les produce el sistema educativo.

Cabe destacar que en los estudios revisados, focalizan el acompañamiento a profesores en servicio, la diferencia en el caso de este estudio es el acompañamiento *in situ* a estudiantes en formación inicial bajo un enfoque de acción integral en la que de acuerdo con Agüero (2016), en el “paquete formativo” el acompañamiento toma distancia conceptual de las posturas que lo ven como solo visitas al aula y diálogo reflexivo, sino que forma parte de una estrategia formativa integral que requiere de otras estancias formativas previas que permite generar mejoras en las prácticas docentes, lo cual permite el desarrollo de capacidades para la construcción de un perfil de docente multigrado, capaz de reflexionar su práctica desde un enfoque crítico y con ello transformar su comunidad.

En relación a los saberes, retomamos el planteamiento de Tardif (2004), quien sostiene que los saberes experienciales son aquellos que derivan del conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni del currículo.

Por lo tanto, los resultados parciales que se exponen, se organizan desde los ejes narrativos identificados en el análisis de los relatos tales como: vivencias relacionadas al encuentro con la comunidad, la diversidad del aula multigrado y el papel del profesor- tutor en la formación *in situ* y temor y necesidad que enfrentan los estudiantes al identificarse como profesores multigrado, aspectos que abonan a la comprensión de la experiencia que han tenido en esta modalidad en su proceso formativo.

Referente Contextual

La Licenciatura en Educación Multigrado es un programa resultado de una necesidad manifiesta, que se concreta en un proyecto encaminado a satisfacer una serie de requerimientos educativos no atendidos en forma satisfactoria; la formación de docentes para atender a las niñas y niños que asisten a escuelas ubicadas en comunidades rurales, en donde existe poca población y los grupos de estudiantes se conforman por diversas edades y grados (UPN, 2021). La necesidad de formación especializada de docentes para desempeñarse en modalidad multigrado ha sido planteada en diferentes documentos y diversas instituciones. En todos los casos coinciden que “se requiere considerar acciones en la formación de formadores expertos en multigrado, que a su vez participen en la formación inicial y continua de los docentes de educación básica” (INEE, 2017, p. 49).

En México no se identifican Instituciones de Educación Superior que oferten una Licenciatura en Educación Multigrado, a pesar del alto porcentaje de escuelas de este tipo de organización. En el caso de la UPN, desde su origen 1978 se ha identificado como institución de educación superior que atiende las problemáticas relacionadas con sectores o grupos marginados, como la Licenciatura en Educación Indígena de 1982, y la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena de 1990.

El caso de la LEM constituye para esta Universidad una vía para intervenir en la formación de profesionales de la educación que transformen las condiciones de desigualdad del sistema educativo. Cabe destacar que el modelo educativo contempla una formación *in situ*, que se traduce en estancias en escuelas multigrado desde el primer semestre de forma graduada durante los ocho semestres hasta completar el 100% en campo, de ahí la relevancia de estudiar cómo se forman las y los estudiantes de este programa.

El grupo de la primera generación de la Licenciatura En Educación Multigrado está conformado por doce estudiantes de origen rural, particularmente de la región centro de San Luís Potosí; ocho mujeres y cuatro hombres, la edad oscila entre 19 y 42 años, con una media de 24 años, ocho de ellos son solteros y sin hijos, cuatro están casados y tienen hijos. Este dato es relevante en tanto el programa al no contar con un límite de edad logró convocar a madres y padres de familia lo cual orienta el perfil desde necesidades diferentes. Por otra parte, el 50% de los estudiantes tiene un empleo relacionado con comercio y servicios. Cabe señalar que con el ingreso precario de estos empleos se sostienen sus estudios y en algunos casos su alimentación, ello incluidos quienes aún viven con sus padres. Con respecto a sus padres de familia, el 80% son jornaleros destacándose la albañilería, la agricultura, el trabajo en las minas de laja y en el menor de los casos son obreros o tienen diversos oficios, entre los que destaca un caso de una madre de familia que es parte del sistema educativo del nivel medio superior en la función de prefectura. De acuerdo con Castel (2006), el predominio del trabajo informal pone en evidencia que, a veces, las ocupaciones disponibles para los sujetos en condiciones de pobreza son aquellas que ratifican un lugar de subordinación, de vulnerabilidad al desempleo, a la baja remuneración y a las inestabilidades del mercado de trabajo. El interés por cursar

esta carrera y la forma en la que acceden es más por imposición del contexto al ser la única opción viable, lo cual implica la situación de marginalidad en la que se vive. Esta situación no es menor porque desde la perspectiva de la psicología de la pobreza lo que se quiere es salirse no mantenerse en la comunidad.

La pobreza de acuerdo con Galindo y Ardila (2012) es principalmente carencia de bienes materiales, pero también es mucho más que eso. Se trata de un problema socio económico, pero a la vez psicológico, en la narrativa de los estudiantes, se anudan múltiples aspectos que arman las interrelaciones del acontecimiento donde ésta “se hace”, aquello que “me” pasa con lo que pasa; (Larrosa, 2006), a continuación, se presentan en los siguientes ejes narrativos.

El Encuentro con la Comunidad

La llegada a la escuela primaria multigrado como parte de su proceso formativo *in situ*, en su primer momento trae consigo la comprensión del contexto rural, lo que implica ir al encuentro con la comunidad y la cultura de los propios habitantes, “aprendí que la cultura es algo que se lleva tan profundamente que lo dejas ver sin siquiera abrir la boca, y que es algo de lo que debemos enorgullecernos, y los niños nos dan un claro ejemplo de cómo hacerlo” (D, LEM, 2023), en este sentido, la reflexión de un estudiante se centra en el conocimiento que los niños tienen sobre las tradiciones de sus padres y cómo se van transmitiendo de generaciones.

Los estudiantes narran el encuentro con la comunidad como un acontecimiento plagado de vivencias relacionados a: la distancia, el paisaje, el encuentro con padres de familia, los protocolos, la formalidad, la estructura de la organización, la presentación con autoridades, las normas y el recibimiento en la escuela como un profesor más, entre otros. Lo que les pasó de estos acontecimientos lo relacionan a los elementos constitutivos de la pertenencia a la Universidad y al magisterio, la imagen, el valor del respeto y la puntualidad asociada a la expectativa de los padres de familia, el sentimiento de orgullo por sentirse parte del magisterio al ser llamado como tal sin aún serlo.

En los relatos destaca el reencuentro con el origen cuando se afirma que “el contexto rural le recuerda su amor a la naturaleza, recuerdo que permite una lectura que lleva a la definición de “un paisaje cautivador” (V, LEM, 2023) o como dice Tardif (2004) un sujeto que asume su práctica a partir de los significados que él mismo le da.

Este acercamiento a la comunidad logra generar el saber que están en en la ruta para ser profesor, el sueño posible hecho realidad. Esta realidad experimentada se arma de una serie de dilemas y sentimientos encontrados: el temor, la ansiedad, el nerviosismo, la incertidumbre; sentimientos que estuvieron presentes en su inserción a la comunidad y que fueron acompañados por la cordialidad del recibimiento, el compañerismo, la solidaridad, el respeto e incluso la rigidez de la autoridad y sobre todo las muestras de afecto de las y los niños, dando paso a la construcción de un saber relacionado con la institucionalidad y los valores del docente multigrado.

La Diversidad del Aula Multigrado y el Papel del Profesor en la Formación In Situ

Los estudiantes narran el encuentro con la diversidad del aula multigrado y el papel del profesor en la formación *in situ*, a partir de una serie de acontecimientos que refieren a: dificultades de atender a niñas y niños de diferentes edades, grados y ritmos de aprendizaje, así como diferentes niveles de apoyo de padres de familia. Destacan en los relatos la oportunidad de haber experimentado el acompañamiento desde diferentes estilos de docencia y las implicaciones que ello conlleva. Esta narrativa pone de relieve la definición de un perfil docente multigrado que de acuerdo con Figueredo y Ortiz (2018) ayude a que las niñas y niños se desenvuelvan en forma inclusiva, con habilidades que tomen en cuenta la necesidad de estar en constante actualización para esta labor. Este saber, relacionado a la atención a la diversidad de acuerdo con lo dicho en los relatos se fundamenta en valores como la paciencia, tolerancia, empatía, compromiso, entre otros. Por otra parte, los perfiles de profesores son narrados desde los motivos para poder definirse como un ejemplo a seguir: amorosos, comprometidos, preocupados por el aprendizaje, creativos, que dan más tiempo, que inspiran, que permiten vivir emociones y no solo conocimientos, que muestran buenas actitudes, con un clima de respeto y confianza. La enseñanza no es un saber de producción en serie con objetos, sino que demanda una especial interacción entre seres humanos. Al respecto se plantea en acuerdo con Tardif (2004) que los saberes movilizados por los profesionales en la interacción no pueden pensarse a partir de los modelos dominantes del trabajo material.

Con relación a la dimensión didáctica las narrativas se focalizan en las estrategias que los docentes ponen en juego para favorecer los aprendizajes, la reorganización curricular que les permita diseñar una planeación didáctica acorde a las necesidades de las niñas y niños, diseño de recursos didácticos, las formas de distribución de espacios en la misma aula multigrado que permite la diversidad de agrupamientos y la propia metodología para trabajar en multigrado, incluso lo que señala Arteaga “procesos reflexivos presentes en la enseñanza, como la improvisación y la previsión del trabajo docente” (2011, p. 37).

El Temor y Necesidad que se Enfrenta el Ser Profesor Multigrado

Quedarse como encargado del grupo, en su etapa inicial de su formación constituyó un acontecimiento que es narrado a partir de la emergencia de emociones, sentimientos y necesidades de formación. Los relatos refieren la vivencia desde al menos tres referentes; quienes son ya madres de familia se remiten a la forma en que se veía a los profesores a partir de una crítica de su quehacer como lo expresa una estudiante, al relatar que veía la docencia con los lentes de una madre:

(...) Durante los primeros años de escuela de mi hija nunca me detuve a admirar el trabajo que realizaban los maestros, sinceramente muchas veces solo critiqué. Conforme fue pasando el tiempo me iba dando cuenta de que seguramente no era fácil lidiar con 10, 20, 30 niños a la vez y admiraba en silencio a los maestros y maestras que conocí. Ahora, efectivamente comprobé lo difícil que es estar al frente de un salón dando clase con 28 “hijos”, y no solo a 1. (S, LEM, 2023).

La mirada de un padre de familia esposo de una maestra de primaria multigrado, que además ya tiene otra carrera, lo expresa de la siguiente manera: “En la escuela que me asignaron me han tratado con mucho respeto y desde el primer momento en que me presenté ahí, las maestras que laboran en la institución, los niños y los padres de familia me llamaron profesor, sin serlo aún situación que genera en mi un sentimiento de orgullo” (N, LEM, 2023).

Cabe destacar que en ambos casos lo que les pasó fue que nace en ellos un sentimiento de admiración, pero también de respeto ante una profesión que requiere de saberes que hoy para ellos son importantes. Por otra parte, aparece en los relatos una narrativa de inseguridad, de temor por no saber hacer las cosas bien pero el contacto con los niños despierta la conexión con la infancia, las habilidades y gustos “dormidos” como el juego del fútbol o contar cuentos, entre otras actividades, donde lo que sí queda claro es que “ser profesor multigrado no es cualquier profesión” (V, LEM, 2023), dicen los estudiantes.

Otra de las estudiantes, manifiesta que, aunque aún es poco el tiempo de iniciar la carrera, pero que ha sido valioso:

Confieso que una parte de mi tiene miedo de no dar la talla ni el ancho que los niños necesitan, ser el adulto que ellos requieren. Pero hay una voz en mi cabeza que me dice que no me dé por vencida, que, si se podemos crear mundos posibles y que nuestra niñez realmente puede tener un futuro mejor con la ayuda de todos nosotros, me agrada mucho la idea de lograr tener impacto en la vida de los alumnos y ser recordada por siempre dar lo mejor en cada momento, y mientras esa voz en mi cabeza no se calle seguiré por este camino hasta alcanzar una de mis más grandes metas ser docente muy multigrado (S, LEM, 2023).

Estas experiencias de acercamiento a los profesores multigrado y a las propias niñas y niños traen consigo observaciones que se recuperan en la Universidad para reflexionarlas en la comprensión de ser profesor multigrado, lo que refiere González y López (2022) el acompañamiento es impulsado desde la reflexión sistemática sobre la práctica educativa.

Algo que me hizo sentir muy bonito fue que una niña me regalara un lápiz y que mencionara que era con mucho cariño para que la recordara, eso me impulsó al querer seguir estudiando para algún día poder ayudar a los niños y aprender juntos día a día, aunque tenga miedo el no ser una buena maestra. Aprendí que es normal tener un poco de miedo al enfrentar este nuevo reto (K, LEM, 2023).

Como puede observarse las narrativas despliegan una trama argumental (Clandinin y Connelly, 2000) donde desde el relato se va creando el sentido, que como diría Bruner (1988) es un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad narrativa del ser profesor rural multigrado.

Reflexiones Finales

Los resultados parciales que hasta ahora se presentan dan cuenta del proceso formativo de las y los estudiantes que cursan la Licenciatura en Educación Multigrado a través del acompañamiento *in situ* en el contexto rural.

Desde el enfoque biográfico narrativo, como referente teórico metodológico se han logrado documentar los relatos de experiencia en el acercamiento al contexto rural multigrado a través de los acontecimientos que las y los estudiantes han experimentado, que les permite significar o re-significarse en la construcción de saberes.

Los tres ejes narrativos que se desarrollan como resultado del análisis de los relatos abonan a la comprensión de la experiencia que se construye en su proceso formativo a través de la modalidad *in situ*. El encuentro con la comunidad permite la comprensión de la cultura, reconocerse en el otro como sujeto social y cómo influye el contexto rural en la escuela multigrado. La diversidad del aula multigrado y el papel del profesor aportan a la construcción de la identidad magisterial, por lo que, en los relatos de las y los estudiantes se puede visibilizar las formas de hacer docencia, de recuperar las prácticas de los docentes en servicio que de regreso en la UPN se analizan para poder reflexionarlas. Con respecto a los temores y necesidades que forman parte de la misma identidad, el estudio aporta a la construcción de un perfil docente distinto, de la construcción de saberes y conocimientos para favorecer las formas de enseñanza y aprendizaje, pero también permite la reflexión sobre el desarrollo de habilidades por todo lo que implica ser docente multigrado.

Cabe mencionar, que dentro de los relatos se pudieron ubicar otros acontecimientos que vale la pena continuar indagando, sobre todo aquellos que relacionados a la presencia de problemáticas como la carga administrativa y los procesos de gestión a los que se enfrentan los docentes multigrado y la forma de solucionarlos.

En conclusión, se puede decir, que la formación *in situ* como modalidad de acompañamiento de las y los estudiantes permiten comprender la subjetividad, la construcción de la identidad y la experiencia en beneficio del desarrollo educativo en territorios rurales.

Referencias

- Agüero, J. M. (2016). *Evaluación de impacto de la Jornada Escolar Completa*. Lima: GRADE_FORGE.
- Arteaga Martínez, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Bolívar, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?: Espistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. Obtenido de Revista Electrónica de Investigación Educativa: <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Castel, R. (2006). Crítica social. Radicalismo o reformismo político. En F. Álvarez Uría, & J. Varela, *Pensar y resistir. La sociología crítica después de Foucault*. Madrid: Ediciones en Ciencias Sociales-Círculo de las Bellas Artes.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Domingo Segovia, J. (2004). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Figueredo Casona, V., & Ortiz Jiménez, L. (2018). Profesorado y Diversidad Cultural: Análisis de la formación inicial del profesorado en interculturalidad. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 46-71.
- Galindo, Ó., & Ardila, R. (2012). Psicología y pobreza. Papel del locus de control, la autoeficacia y la indefensión aprendida. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 381-407.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas en atención a la diversidad*. Barcelona: Gabarró Martha Rovira.
- González Fraga, J. D. (2014). Asesoría académica para la atención a la diversidad: el caso de las escuelas multigrado. (UPN-241, Ed.) *Educación y sociedad*, 5(14), 3-6.
- González Fraga, J. D. (2014a). Las Comunidades de Aprendizaje en la escuela multigrado: una posibilidad para el desarrollo profesional. En L. M. Aguayo Rendón, *La formación de profesores en la encrucijada entre el oficio y la profesión* (págs. 63-91). México: Zacatecas:UPN.
- González Fraga, J. D., & López Contreras, Y. (2022). *Espacios Comunitarios en la Formación de Docentes Multigrado en Chile y México*. México: Taberna Librería Editores.

- Imbernón, F. (2007). *Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto*. Obtenido de Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación: http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art7_htm.htm
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Panorama Educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México.
- LaCapra, D. (2006). *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*. Buenos Aires: FCE.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, 87-112.
- López Contreras, Y. (2011). *Asesoría Académica para la diversidad en la educación indígena (El caso de San Luis Potosí)*. México: San Luis Potosí: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.
- López Contreras, Y., Culebro Tello, R. B., & González Fraga, J. D. (2013). *Asesoría Académica para la Atención a la Diversidad: Un enfoque de inclusión en las escuelas multigrado*. Guanajuato: XII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Rodríguez Romero, M. M. (2004). Asesoramiento en educación. Identidad y constitución de una práctica controvertida. En J. Domingo Segovia, *asesoramiento al centro educativo* (págs. 69-87). México: SEP.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2021). *Licenciatura en Educación Multigrado. Plan de Estudios*. México: UPN